

Kosztka Júlia – Rákár-Szabó Natália

TAPASZTALAT – TERMÉSZET – SZOCIÁLIS MUNKA

A tapasztalati tanulás alapú természeti környezetben zajló
módszerek megjelenése a magyar szociálismunkás-képzésben



2019

Rubeus Egyesület • Rubeus Association

© Kosztka Júlia – Rákár-Szabó Natália

TAPASZTALAT – TERMÉSZET – SZOCIÁLIS MUNKA

**A tapasztalati tanulás alapú természeti környezetben zajló módszerek megjelenése a magyar szociálismunkás-
képzésben**

Lektor:

Tánczos Éva

Szöveget gondozta:

Freisinger Balázs

Borítókép:

Szabó Kolomija Endre

ISBN 978-615-81442-0-9

Rubens Egyesület „Szederessző”

1122, Budapest, Krisztina kert. 2-4.

Felelős kiadó:

Rubens Egyesület elnöke

Budapest, 2019

Tartalom

1.	Bevezetés.....	5
2.	Fő kérdéseink.....	7
3.	Elméleti háttér.....	8
	Tapasztalati tanulás (IT).....	8
	A tapasztalati tanulás köre	9
	Élménypedagógia	10
	Tapasztalati oktatás.....	11
	A tapasztalati oktatás, illetve az élménypedagógia gyakorlatának alapelvei.....	12
	Természet – avagy miért menjünk ki?	12
	Tapasztalati outdoor módszerek	13
	Természetben zajló tréning/outdoor tréning	14
	Vadon- és kalandterápia.....	14
4.	A tapasztalati tanulás megjelenési formái a szociális munkás képzésben	19
	A szociális munkás képzés felépítése, követelményei, jellemzői.....	19
	Tapasztalati tanulás alapú képzési elemek.....	21
	A szociális munkás képzés terepgyakorlata, mint a tapasztalati tanulás mintapéldája	22
	Komfortzóna vs. Szociális munka.....	25
	Szociotábor – a komfortzónán túl.....	29
5.	Nemzetközi kitekintés – tapasztalati tanulás a szociális munkás képzésekben	30
6.	Módszertan.....	35
	Alkalmazott módszerek.....	35
	Limitációk, korlátok	36
7.	Eredmények	37
	Tapasztalati outdoor workshop szociális munka szakos hallgatóknak – kísérleti projekt és a kapcsolódó fókuszcsoporthoz interjú.....	37
	Tapasztalati outdoor workshop	37
	Fókuszcsoporthoz interjú a kísérleti projekt résztvevőivel.....	39

A kérdőíves kutatás eredményei	43
Szakértői interjúk eredményei	46
8. Következtetések és alkalmazási lehetőségek.....	49
Az outdoor módszerek alkalmazási lehetőségei és formái a magyarországi szociális munkás képzésben	49
Tanterem, kávézó, park, erdő – miért fontos az oktatás helyszíne?	51
9. Összegzés	53
Irodalomjegyzék.....	55
Internetes források	57

1. Bevezetés

***„A vadon olyan kérdésekre tartogat válaszokat,
melyeket az ember még fel sem tud tenni.”***

(Nancy Wynne Newhall, 1971)

Nancy Newhall gondolata a természet bölcsességéről megnyugvással tölthet el bennünket, hiszen ki ne érezné néha, hogy rengeteg olyan kérdést hordozunk magunkban, melyekre még nem érkezett válasz? Valóban létezik egy hely, amely válaszokat tartogat számunkra? Talán így van, de ez olyan bölcsesség, melyet mindenki könnyen megtapasztalhat maga is. Nem kell hozzá nagy felkészülés és bonyodalmas megvalósítás: elég kimenni egy közeli zöldbe és hagyni, hogy hasson ránk a természet. Megérkezni, lelassulni, az adott pillanatra fókuszálni és átadni magunkat az élménynek. Befogadni. Hallani, látni, érezni. Engedni, hogy hasson.

A természet gyógyító hatásáról, tanulást segítő kisugárzásáról sokan sok helyütt írtak már, mára ezt szinte evidenciaként kezeljük. Írásunkkal arra keressük a választ, hogyan kapcsolható össze az élmény, a természet, a tanulás és a segítő foglalkozás. Ezek nyomán további kérdések merülnek fel: mi is a tapasztalati tanulás és mi a szerepe a tapasztalatoknak a szociális szakemberek fejlődése során? Milyen többletet adhat a természetnek a szociális munka praxisába és képzésébe való bevonása?

Nem célunk a tapasztalati módszerek teljes spektrumának bemutatása, sem a terápiás alkalmazás ismertetése, csupán arra vállalkozunk, hogy tanulmányunk áttekintést nyújtson és egyben alapul szolgálhasson a vizsgált módszertani elemek szélesebb körű gyakorlati alkalmazásához a szociálismunkás-képzés területén, valamint hozzájáruljon további, hasonló fókuszú kutatások elindulásához, megvalósulásához.

Kutatási témánk motivációjaként nem csupán korábbi tanulmányaink és szakirodalmak sora szolgál, kiemelt jelentősége van a személyes tapasztalatainknak is. A természetben zajló aktivitások – legyen az kisebb kirándulás, komolyabb túra vagy akár technikai outdoor sport, mint például a sziklamászás – rendkívüli pozitív hatással vannak, mind lelki, mind fizikai értelemben. Ezen jótékony hatásokat bárki megtapasztalhatja és könnyen visszaforgathatóvá teheti a mindennapi életébe. A saját „jó élmények” mellett persze fontos szerepe van az elméleti tudásnak is, amikor már magunk is szeretnénk professzionális tevékenységet végezni a természetben. A 2016-2017-ben a KÉTTÉ Alapítvány által elindított Tapasztalati/Outdoor Tréner és Tanácsadó Képzés például széles körű elméleti és gyakorlati tudást nyújt a tapasztalati tanulás és az outdoor csoportos programok tervezése és vezetése terén. Határainkon túl találhatunk outdoor képzéseket szerte

Európában. A képzések mellett a kutatások azonban még „gyerekcipőben” járnak, így jelen tanulmány ebben a témában magyar nyelven úttörőnek mondható.

A tapasztalati tanulás módszereinek és ezzel párhuzamosan a „vadon”, a természeti (outdoor) környezet bevonásának lehetősége a magyarországi szociális munka képzésébe és gyakorlatába ma még kevésbé jelenik meg. Ez nem jelenti azt, hogy ne alkalmaznának hazánkban különböző szociális intézményekben vagy projektekben tapasztalati tanuláson alapuló vagy élménypedagógiai elemeket, vagy hogy ne használnák a természeti környezet pozitív hatásait. Az, hogy a természeti környezetben zajló (outdoor) tapasztalati tanulás, és az arra épülő módszerek jól használhatók a különböző célcsoportokkal való segítő, támogató munkában, így a szociális munka területén is, régóta ismert tény. Számos nemzetközi szakirodalom támasztja alá, hogy például fiatalok, bűnelkövetőkkel, veszélyeztetett fiatalokkal, állami gondozott gyerekekkel, szenvedélybetegekkel vagy különböző kisebbségekhez tartozó, illetve női csoportokkal igen hatékonyan működik a módszer, és ezt nem csak a programokról szóló beszámolók vagy esetleírások (Gass, Gillis és Russel, 2012) bizonyítják, hanem kutatási eredmények, tudományos vizsgálatok is (Kaplan és Talbot, 1983; Miles, 1987; Berman és Davis-Berman, 1994; Mitten, 2009).

Magyarországi viszonylatban is alkalmazott módszertanról van szó, hazánkban ma hozzávetőlegesen 10-12 civil szervezet alkalmaz természetben zajló tapasztalati oktatást és/vagy tapasztalat alapú terápiás programelemeket hagyományos programjába illesztve (Rákár-Szabó és Szabó, 2016, 2017). A Bátor Tábor például évek óta használ szabadtéri programelemeket terápiás és rekreációs céllal, többek között alacsony és magas kötélpályát is. Ezen elemeket élményterápiás programjukba építve alkalmazzák, melynek célja a súlyos, krónikus betegséggel élő gyermekek pszichoszociális fejlesztése, támogatása és rehabilitációja, valamint önbizalmuk növelése, önmagukba és másokba vetett hitük és ezzel együtt önértékelésük növelése, reintegrációjuk támogatása, és a lehetőségekhez mérten gyógyulásuk elősegítése (Kottlár, 2006). A Kétféle Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány már a 2000-es évek eleje óta szervez vadon- és kalandterápiás módszereket is alkalmazó terápiás táborokat állami gondozott gyermekeknek és állami gondozásból kikerült, utógondozott fiataloknak. A 14-18 és 18-24 éves állami gondozásban nevelkedett fiatalokat célzó „ADAHY” néven futó programjukat a PTE Doktori Iskolája által támogatott pszichológiai hatásvizsgálat kíséri. Ezen kiemelt, szélesebb körben ismert és elismert példák mellett – ha nem is a németországi vagy az egyesült államokbeli mértékben, de – a szociális munka más területein is találkozhatunk élmény- vagy kalandterápiás jellegű programelemekkel, módszerekkel, tapasztalati tanulás alapú vagy ezt részben alkalmazó jó gyakorlatokkal, programokkal.

Amennyiben a tapasztalati tanulás megjelenik a szociális munka gyakorlatában mint alkalmazott módszertan, érdemes feltenni az ide kapcsolódó kérdéseket: Hogyan és milyen céllal

lehet és érdemes alkalmazni a nevezett módszertant? Milyen speciális szaktudást és előkészítést igényel ennek bevezetése a szociális szféra különböző célcsoportjaival való munkába? Mit tudunk a tapasztalati tanulás módszertanának oktatásáról, akár egyetemi akár más, kiegészítő képzések formájában valósul meg? Minden kérdés izgalmas témát érint, a jelen tanulmány azonban nem vállalkozik többre, mint az egyetemi keretek között zajló szociálisszakember-képzéssel kapcsolatos vizsgálatra, különös tekintettel a tapasztalati tanulásra épülő különböző módszerek egyetemi képzésben való megjelenésének áttekintésére.

2. Fő kérdéseink

Írásunk témája a tapasztalati tanulás alapú módszerek megjelenése, helye, lehetséges szerepe és jelentősége a szociálismunkás-képzésben, külön kiemelve ezen belül a tapasztalati, outdoor módszereket.

A kutatói kérdéseink a következők:

1. Milyen formában jelenik meg a tapasztalati tanulás a szociálismunkás-képzésben? Hogyan jelenik meg a különböző kurzusok keretében, hogyan aránylanak a tapasztalati tanulás alapú gyakorlati kurzusok az elméleti órákhoz és milyen konkrét ráépülő módszereket ismerhetnek meg a hallgatók képzésük során?

2. Milyen tapasztalataik vannak a szociális munka szakos hallgatóknak az outdoor módszerekkel? Mennyire ismerik a magyarországi egyetemeken tanuló szociális munkás hallgatók és frissen végzett szakemberek a tapasztalati oktatást, és az ezekre épülő csoportmunkát, tréningmódszert, különös tekintettel a természeti környezetben zajló (outdoor) módszerekre?

3. Bevonható-e valamilyen formában a természet, a természeti környezet az egyetemi képzés keretébe, vagyis beépíthetők-e a tapasztalati outdoor módszerek a szociálismunkás-képzésbe?

A fenti kérdésekre való válaszkeresés során célunk a minél szélesebb körben való információgyűjtés, az érintett csoportok lehetőség szerinti bevonásával és megszólaltatásával. Jelen tanulmánnyal – és tulajdonképpen magával a kutatási folyamattal is – szeretnénk elindítani és feléleszteni egy témával kapcsolatos gondolkodást és párbeszédet a szakmán belül. További célunk, hogy a kutatási folyamat során megszólítottak és jelen dolgozat olvasóinak figyelmét felhívjuk erre a nemzetközi szinten egyre inkább előtérbe kerülő témára és az azzal kapcsolatban felmerülő kérdésekre, dilemmákra.

3. Elméleti háttér

Tapasztalati tanulás (TT)

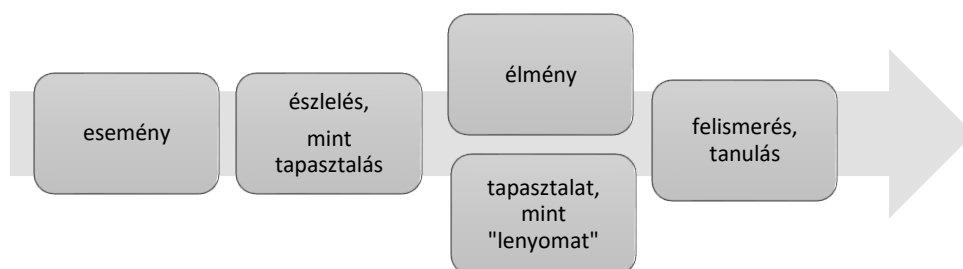
A tapasztalati tanulás (Experiential Learning)¹ fogalmának megértéséhez szükséges a tapasztalás és a tanulás kifejezések rövid értelmezése, magyarázata. A *tanul* ige jelentése a Magyar Nyelv Értelmező Szótára szerint „*valamely elméleti vagy gyakorlati ismeretkörben céltudatosan és folyamatosan ismereteket vagy készségeket szerez ... utánzási ösztöne alapján elsajátít ... felvesz, erre rászokik ... bizonyos ismeretek, tapasztalatok nyomán okosabb, ügyesebb lesz, tanul valamiből ... tapasztalati, elméleti vagy elvi igazságként hall valamit, értesül valamiről*” (Bárczi és Ország, 1959:62). Az idézett definíció komplex és sokrétű, több irányból megközelítve határozza meg a tanulás cselekvését. Ugyanezen szótár értelmezése szerint, aki *tapasztal*, az „*Közvetlen érzékeléssel és ennek szellemi felfogása útján észlel valamit. ... Élményként átél valamit.*” (Bárczi és Ország, 1959:62). A tapasztalás folyamatosan történik az életünk során, és hatással van jövőbeli viselkedésünkre, döntéseinkre is. Nem elkerülhető, nem választható, hanem egy állandóan jelen levő és működő történés. A tapasztalás nem köthető egy elmélethez vagy módszerhez, viszont bizonyos módszerek, mint például az élménypedagógia vagy tapasztalati oktatás, felhasználják és építenek az egyén – és a csoport – tapasztalásaira, tapasztalat útján szerzett ismereteire, benyomásaira, viselkedésére.

A tapasztalati tanulás egy olyan közös elméleti alap, amelyre különböző gyakorlati programok, módszerek épülnek. Ilyen módszerek az élménypedagógia vagy tapasztalati oktatás, a vadon- és kalandterápia, valamint a különböző tapasztalati tanulás alapú tréningek, melyeket leginkább a vezetőképzésben, szervezetfejlesztésben és készségfejlesztésben használnak manapság, jellemzően a vállalati szektorban elterjedtebb az alkalmazásuk (*kéTTé Alapítvány*, 2018).

A tanulás, tapasztalás és élmény fogalmak kapcsolatának egy másik – az idézett szótárétól eltérő - megközelítését mutatja be az 1. ábra, mely egy lineáris folyamatba illesztve ábrázolja a vizsgált fogalmak egymáshoz való viszonyát. Szinte ezzel teljesen megegyező ábrát vázol Werner Michl professzor is Élménypedagógia című művében (2015). Látható, hogy a folyamat kiindulópontja egy esemény, amely önmagában véve lehet spontán történő, vagy – egy tréning vagy terápiás foglalkozás, pedagógiai alkalmazás esetében – előidézett, konstruált esemény. Az élménypedagógiában ez a kiindulópont leggyakrabban maga a természet, valamely természeti sport, illetve lehet a csoportműködésből vagy a különleges kihívásokból adódó benyomás (Michl, 2017). Az eseményt a résztvevő valahogyan észleli, vagyis a saját észlelésén keresztül megtapasztalja a történést. Ahány különböző résztvevője van az eseménynek, annyi különböző észlelés történik, annyi különböző tapasztalási folyamat indul el. Az észlelésből kialakul egy élmény vagy tapasztalat,

¹ A szakkifejezések angol (néhány külön jelzett esetben német) eredetije a magyar fogalom után zárójelben kerül közlésre. Ezt azért szükséges, mert ezen kifejezések egy része még nem honosodott meg a hazai szakmai szóhasználatban, esetenként még nem ismert az általánosan elfogadott magyar fordításuk.

mely leginkább a történés lenyomatának értelmezhető. Ennek a „lenyomatnak” a feldolgozásával, annak tudatos átgondolásával – reflexió útján – érhető el valamifajta felismerés, alakul a tanulási folyamat. A felismerés, a tudás tapasztalatokból konstruálódik (Mickl, 2017). A modell jól illusztrálja a tapasztalaton alapuló tanulás folyamatát, lineáris felépítése és egymástól teljesen szeparált két végpontja azonban nem ábrázolja a tapasztalati tanulás valódi mibenlétét, az általunk is kiemelten fontosnak tartott körkörös ismétlődésen alapuló fejlődést (Kolb, 1984).

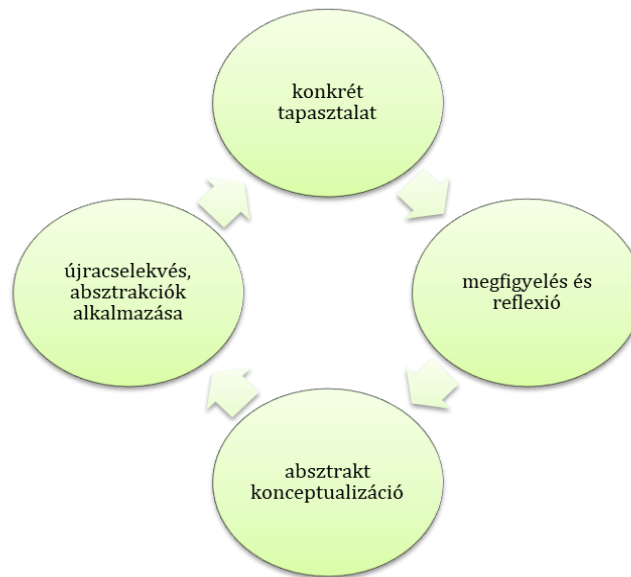


1. ábra: A tapasztalaton alapuló tanulás folyamata (saját ábra)

(Forrás: <http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu/tapasztalati-tanulas/>)

A tapasztalati tanulás köre

A tapasztalati tanulás fogalma és legszélesebb körben elfogadott modellje David A. Kolb nevéhez köthető, aki az 1980-as évek elején alkotta meg az azóta gyakran Kolb-körként vagy Kolb-modellként is említett tapasztalati tanulás körét (2. ábra). A modellben a tanulás egy többfázisú folyamatként kerül ábrázolásra, ahol az egyén aktívan részt vesz a folyamatban, alakítja azt és ezáltal valósul meg a tanulás, a tudás megszerzése. Az egyén itt nem csak befogadó, passzív résztvevője a tanulási folyamatnak, mint a didaktikus oktatás esetében, hanem aktív, befolyásoló szereplő. A tapasztalati tanulás tehát egy olyan folyamat, amely során a tudás a tapasztalat átalakulása által jön létre (Kolb, 1984).



2. ábra: Kolb-féle tapasztalati tanulás köre (saját ábra)

(Forrás: <http://myexperience.gsu.edu/faculty/resources/theory/>)

A folyamat első fázisa Kolb tanuláselméletében – melyet az „*Experiential learning: experience as the source of learning and development*” (1984) című írásában fejt ki a szerző – a *cselekvés és tapasztalás*, vagyis a konkrét tapasztalat megszerzése (concrete experience), ekkor az egyén egy új helyzettel, történéssel találkozik. A második fázis a *megfigyelés és reflexió* (reflective observation), vagyis a történetekre való tudatos reflektálás, azok alapos és szempontok szerinti végiggondolása. A tapasztalati tanulást modellező kör harmadik fázisa az *absztrakció és általánosítás* (abstract conceptualization), vagyis elvont, absztrakt következtetések megfogalmazása, amely már átvezet a konkrét helyzethez kapcsolódó tapasztalástól az általánosabb érvényű felismerésekig. A negyedik fázis pedig az *aktív kísérletezés* (active experimenting), vagyis a tanultak tesztelése, a már megszerzett tudásnak új helyzetekben való alkalmazása, a korábbi, megszokott viselkedésmintán való változtatás.

Ez az elmélet, bár talán a leghíresebb a maga nemében, nem egyedülálló. Hasonló tanulási modellt dolgozott ki Lewin, Piaget és Dewey is (Kolb, 1984). David A. Kolb modelljében a többinél a hangsúlyosabban jelenik meg a tapasztalati tanulás négy fázisának körkörös elhelyezkedése, amely lehetővé teszi a bármely fázisnál való belépést a folyamatba és az innen való körkörös továbbhaladás lehetőségét.

Élménypedagógia

Az élménypedagógián (Erlebnispädagogik – német) olyan tapasztalati tanuláson alapuló módszert értünk, mely leginkább az alapfokú és a középfokú oktatásban, pedagógusok által

alkalmazva jelenik meg, és elsősorban gyerekeket, gyerekcsoportokat céloz. Németországban kifejezetten elterjedt módszer, jellemző általános iskolai osztálykirándulások szervezése során, illetve különböző, gyermekekkel foglalkozó szervezetek által alkalmazott módszerként is. Az élménypedagógia elismert művelőjének és kutatójának, Werner Michl-nek a megfogalmazásában az *„élménypedagógia egy cselekvésorientált módszer, mely során mintaszerű tanulási folyamatok segítségével fiatalokat fizikai, lelki és szociális kihívások elé állítjuk, ezzel támogatva az ifjak személyiségfejlődését, így képessé téve őket saját életük felelős vezetésére”* (Michl, 2017:9).

A fent idézett szerző *Élménypedagógia* című könyvében rövid átfogó áttekintést nyújt az élménypedagógia kialakulásáról, alapvető jellemzőiről és lehetséges alkalmazási területeiről. A szerző az élménypedagógia létrejöttét Kurt Hahn munkásságához vezeti vissza, aki megalapította a Salem Iskola (Salem Schule) nevű oktatási intézményt, mely szabályainak kialakításakor egyben lefektette az élménypedagógia és a tapasztalati oktatás alapelveit, főbb kritériumait is. Az elméleti alapok azonban sokkal régebbre nyúlnak vissza, egészen Henry David Thoreau életéig és munkásságáig. Ő a *Walden* (2015) című művében kétéves, önkéntes vadonba való kivonulásának történetét és tapasztalatait írja le, megfogalmazva a természettel való kapcsolat fontosságát, a vadonban, természetben szerzett élmények jelentőségét, mely megközelítés Kurt Hahn iskolájának egy jelentős alappillére is alkotja majd (Michl, 2015).

Tapasztalati oktatás

Az Association for Experiential Education (AEE) – magyarul Egyesület a Tapasztalati Oktatásért – egy Amerikában bejegyzett szervezet, amely nemzetközi szinten fogja össze a tapasztalati tanulás alapú módszertannal foglalkozó szervezetek és szakemberek tevékenységét és kapcsolódási platformot, konferenciákat és képzéseket kínál számukra. Az ő megfogalmazásukban a tapasztalati oktatás *„egy filozófia, mely számos módszertant foglal magába, melyekben a képzők a tanulókkal a tudás növelése, a készségek fejlesztése, az értékek tisztázása és a saját közösség számára fontos hozzájárulás képességének fejlesztése céljával tudatosan dolgoznak direkt tapasztalással és fókuszált visszajelzéssel”* (AEE honlapja, 2005).

A tapasztalati oktatás (Experiential Education) tehát a tapasztalati tanulásra épülő módszer. A magyar kifejezés az angol “Experiential Education” tükörfordítása, ahogyan a magyar élménypedagógia kifejezés a német „Erlebnispädagogik” szó szerinti fordítása. A két kifejezés tartalma lényegileg megegyezik, az eltérés inkább nyelvi eredetre vezethető vissza (Szabó, 2006). Az élménypedagógia hazánkban nem ismeretlen módszer, viszont a német és angol nyelvterületeken elterjedt értelmezéssel ellentétben a magyarországi értelmezés nem tekinti az élménypedagógia

elsődleges közegének a természeti környezetet, ellentétben az angol és német fogalommal (Szabó, 2006).

A tapasztalati oktatás, illetve az élménypedagógia gyakorlatának alapelvei

A két fogalom a fent kifejtettek szerint nagyon hasonló jelentéstartalommal bír, így jelen tanulmányban egymás helyettesítőjeként, szinonimájaként használjuk az élménypedagógia és a tapasztalati oktatás kifejezéseket, kvázi egyesítve az angol és a német nyelvterületről érkező fogalmi meghatározásokat és az azok alapjául szolgáló gyakorlatot.

A tapasztalati oktatás gyakorlatának alapelvei minden program esetében relevánsak, de a sorrendiségük és hangsúlyosságuk változó, az alkalmazás területeitől függ. Alapelveknek tekinthetjük a következőket:

- a tudatosan kiválasztott gyakorlatot reflexió, kritikai elemzés és szintézis követi;
- a helyzetek döntésre és a következmények vállalására készítetnek;
- a gyakorló aktívan és kreatívan bevonódik, felelősséget vállal, részt vesz a folyamatokban;
- a hitelességet a résztvevők komplex elköteleződése adja, mely lehet intellektuális, szociális, érzelmi, lelki és/vagy fizikai jellegű;
- a tanulságok megalapozzák a jövőbeni tanulást is;
- a résztvevő tapasztalatai fejlődnek és gyarapodnak;
- a tapasztalások kimenetelei nem előrevetíthetők, teljes mértékben jelen van a bizonytalanság, a siker- és a kudarcélmény lehetősége is;
- az oktató feladata elsősorban a tapasztalatra lehetőséget nyújtó helyzet megtervezése és megteremtése, ideértve a résztvevő fizikai és érzelmi biztonságának a támogatását és a folyamatok reflektáló követését, a spontán tanulási folyamatok ösztönzését, a prekoncepcióik tudatos használatát (Szabó, 2006).

Természet – avagy miért menjünk ki?

Az alábbiakban a tapasztalati tanulás természeti környezetben végzett formáit mutatjuk be. A természeti környezetben végzett tapasztalat alapú módszerek – mint amilyen a későbbiekben kifejtett outdoor tréning és kalandterápia – a szociális munka gyakorlatában is jól alkalmazhatók, annak céljaihoz, alapelveihez és hagyományos eszköztárához jól illeszkednek.

Jelen tanulmány fontos témája a természet és a természeti környezet jelentésének meghatározása és az itt használt értelmezési keretének bemutatása. A tapasztalati tanulás intenzívebben és hatékonyabban valósulhat meg kinti környezetben, a természet kitágítja a módszer

lehetőségeit, segíti a fókuszálást és elmélyülést, a természetes következmények miatt a (terápiás) folyamat jelentőségteljes és valóságos lesz a résztvevő számára (Gass, 1993).

A Magyar Értelmező Kéziszótár definíciója szerint a természet „*Anyagi világ. A természet erői, élő természet: a szerves világ, élettelen természet: a szervetlen világ ... szabad természet*” (Magyar Értelmező Kéziszótár 1364.). E megközelítés szerint a természet az embert körül vevő világ. Más megközelítésből viszont, például az ököpszichológia² álláspontja szerint, az ember és a természet nem különválasztható, hanem az ember a természet része, ezáltal kapcsolatban áll a természettel függetlenül attól, hogy tudomást vesz-e erről a kapcsolatról, befolyásolja-e azt tudatosan (Mitten, 2009). Eszerint természetnek tekinthető minden, ami körülvesz bennünket, legyen az akár úgynevezett természetes jelenség (hegy, fa, bokor, folyó, állatok), vagy akár a természet részeként, de alkotó ember által létrehozott mesterségesnek nevezett épített környezet (házak, utak, városok, mindenféle létesítmények).

E kutatás során azonban – az egyszerűbb kutatási definíciók meghatározása miatt - a természeti környezetnek a kéziszótár definícióját használjuk, mely szerint ez alatt a nem épített környezet értendő, az erdős-fás területek, rétek, mezők, gazdag növény- és állatvilággal rendelkező, ember által minél kevésbé érintett területek.

Tapasztalati outdoor módszerek

A „tapasztalati outdoor módszerek” egy gyűjtőfogalomként értelmezett, összetett kifejezés, melynek meghatározása a három alapelemét tekintve a következő:

- „tapasztalati”, vagyis a tapasztalati tanulás és az erre épülő tapasztalati oktatás adja az alapját,
- „outdoor”, mert természeti környezetben zajlik, és
- „módszerek” (többes számban), mert ez egy gyűjtőfogalom, melybe beletartoznak például a csoportos problémamegoldó feladatok, élménypedagógiai játékok, alacsony és magas kötélpályák alkalmazásai, természeti metaforákkal való munka, különböző sportokra és aktivitásokra épülő módszerek is.

Érdemes röviden kitérni a használt kifejezés nyelvi vonatkozásaira is a könnyebb érthetőség és egyértelműség kedvéért. A hazai szakmában és szakirodalomban néhány évvel ezelőtt még bevett

² „Az ököpszichológia fogalma 1992-ben jelent meg először Theodore Roszak *The Voice of the Earth* című könyvében, bár előzményei mintegy ötven évre nyúlnak vissza. Ma leginkább a következő alapgondolatokra épül: 1) Az emberi psziché jólléte, egészségi állapota és a természet jólléte, egészségi állapota között összefüggés van. 2) Az ember természettől való elidegenedése, a vele való természetes kötelék megszakadása összefüggésbe hozható a klímaválsággal, az ökológiai rendszerek összeomlásával, valamint az emberi psziché és az emberi társadalmak egyes zavarai is. 3) Ugyanakkor ennek a kapcsolatnak a helyreállítása mindkét irányban gyógyító hatással bírhat.” (forrás: <http://ecopsychology.hu>)

gyakorlat volt az „outdoor” kifejezés használata, azonban ez ma már változóban van. A vezető hazai szakemberek és a témával foglalkozó intézmények – pl. a kéTTé Alapítvány – egyre inkább áttérnek a természeti, szabadég alatti vagy természetben zajló kifejezések használatára. A magyar szakirodalomban és szakmai nyelvben talán célszerűbb a magyar kifejezések használata, melyekkel érzékletesebben és pontosabban leírhatók a szakkifejezések, fogalmak és ezek definíciói. Jelen írásban sok esetben mégis az „outdoor” kifejezés használatánál maradunk e kontextusban, főként rövideje és szélesen értelmezhető jelentéstartalma miatt.

Természetben zajló tréning/outdoor tréning

A tapasztalati tanuláson alapuló outdoor tréning egy szabadtéri, pl. erdős-fás környezetben történő csoportos tréning, ahol különböző problémamegoldó feladatokon, játékokon és szabadtéri sportokon (kötélpálya, túrázás, falmászás, vadvízi evezés stb.) keresztül a csoporttagok valamifajta önismereti munkát végeznek, tanulnak cselekedeteiken és reflexióikon, tapasztalataikon keresztül.

A tapasztalati tanulás alapú outdoor tréningek sokféle céllal és célcsoport számára szervezhetők. Jelen vannak a non-profit és üzleti-vállalati szférában egyaránt, csapatépítési, együttműködésfejlesztési céllal, alkalmasak szervezetfejlesztésre, vezetőképzésre vagy készségfejlesztésre. Készségfejlesztési potenciáljukra alapozva jól alkalmazhatók változatos csoportokkal, így például a szociális munkát végző szakemberek és ügyfelek, ügyfélcsoportjaik körében is. A hangsúly a fejlesztendő készségek és az alkalmazott feladatok, technikák megfelelő kiválasztásán van, valamint a tréner, csoportvezetők felkészültségén, szakmai tapasztalatain és ezek relevanciáján.

Vadon- és kalandterápia

A vadon- és kalandterápia (Wilderness-Adventure Therapy - WAT) az Amerikai Egyesült Államokban és Ausztráliában hosszú évtizedek óta alkalmazott és kutatott terület, definíciója szerint a természetben zajlik, ahol fiatalok csoportjának kalandterápiás és csoportterápiás tevékenységeket kínál, több napon át vagy ülések sorozatában (*Berman és Davis-Berman*, 1994). Gyökerei a tapasztalati tanulás, tapasztalati oktatás történetiségében egészen az ókorig nyúlnak vissza, virágzása és egyre gyorsuló fejlődése azonban a XX. században valósult meg, a természet gyógyító erejére épülő terápiás és nevelési, korrekciós programok terjedésével (*Michl*, 2017).

A kalandterápia összefoglaló módszertanának egyik irányzata a „vadonterápia”, még szűkebben értelmezendő. Ma igen sokféle néven és különböző definíciókkal találkozhatunk ezzel a módszertannal, ami arra utal, hogy egy igen progresszív, de kevésbé megfogható fejlődésen

keresztül változik, illetve még nagy mértékű a korlátozottsága az empirikus vizsgálatok pontosságát illetően (Gillis és Thomsen, 1996, Russell és Phillips-Miller, 2002, Russell és Farnum, 2004).

Rövid meghatározását tekintve a kalandterápia a tapasztalati terápiák egy fajtája, mely elsősorban természeti környezetben (de bizonyos körülmények között beltéri megvalósítással is) kaland alapú aktivitásokat kínál, melyeket egyéni vagy csoportos reflektálás, feldolgozás kísér. A kalandterápiás programokat jellemzően rekreációs, személyiség- és készségfejlesztési, rehabilitációs vagy terápiás céllal alkalmazzák, a különböző célcsoportok igényére és a beavatkozás lehetőségeire való tekintettel. További fontos szempontok lehetnek a meghatározás során (a) a kliens sajátos igényei és a terápiás kérdések komplexitása, (b) a beavatkozás időtartama, (c) a kliens kontextusa, (d) a terapeuta háttértudása és terápiás vagy egyéb „segítő” szaktudása, (e) a nyomon követés jelenléte vagy hiánya a beavatkozást követően (Rákár-Szabó és Kenézlői, 2019). Az utóbbi években egyre elterjedtebbek például a traumafeldolgozás vagy szenvedélybeteg rehabilitációs célú terápiás alkalmazások is (Gillis, 1992, Gass 1993, Crisp 1998, Bandoroff és Neues, 2004).

A kalandterápia hatékonyságát a kutatók abban látják, hogy a résztvevőket olyan észlelt kockázatot megtestesítő szokatlan, fizikai és érzelmi kihívások elé állítják, melyek számukra valódi megküzdési helyzeteket és ezekből fakadó tapasztalatokat generálnak, miközben a program/terápiás folyamat vezetői maximális biztonsággal tudják garantálni a jól megtervezett aktivitások teljesíthetőségét. A kockázat észlelése pozitív stresszt hoz létre, mely a résztvevőket a kihívások teljesítésére motiválja (ilyen kihívások lehetnek például a sziklamászás, famászás, ereszkedés vagy csoportos kenuzás, hegymászás). A felkínált aktivitások teljesítéséhez a résztvevőknek működőképes megküzdési stratégiákat kell generálni és alkalmazni, melyek aztán az eredményesség és önértékelés érzésének növekedéséhez vezetnek (Ringer, 1994, Gass, 1993, Gillis és Thomsen, 1996, Berman és Davis-Berman, 1994). Crisp (1996) meghatározása szerint a vadonkalandterápia különlegességét a tapasztalati jellege és környezeti, természeti sajátosságai adják. A terápiás hatás jellemzően az egyének szociális-környezeti helyzetekhez való kényszerített alkalmazkodásának folyamatán keresztül valósul meg. Különböző tevékenységek holisztikus struktúráját nyújtva (melyben hangsúlyt kapnak az interperszonális készségek, problémamegoldási és „túlélési” helyzetek éppúgy, mint a terápiás témák feldolgozását segítő egyéni gyakorlatok vagy természeti szimbólum-munkák) megjelenik a fejlődés alapjainak tapasztalati rekonstrukciója, mivel az egyének korrigálni tudják a magukról és másokról kialakított alapvető feltételezéseiket (Crisp, 1996).

A természeti környezetben zajló tapasztalati tanulásra alapuló módszerek terápiás alkalmazását erre a célra létrehozott és működtetett kaland- és vadonterápiás (Wilderness – Adventure Therapy, WAT) programok képviselik. Magyarországon ma ez a legkevésbé ismert és

alkalmazott tapasztalati tanulásra épülő irányzat, kevés képzett szakemberrel és működő programmal. Úttörőnek számít a területen a kéTTé Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány, melynek munkatársai pl. család- és párterápiában résztvevőknek is kínálnak vadon- és kalandterápiás alkalmakat a hagyományos terápiás folyamatokba ágyazva, vagy külön alkalmak során, illetve felnőtt önismereti csoportokat, valamint terápiás célú táborokat is szerveznek. Ezen kívül utánkövetéssel kísért programokat nyújtanak állami gondozott gyermekeknek és utógondozott fiataloknak, mozgássérült gyerekeknek és családjaiknak és más hátrányos helyzetű célcsoportoknak együttműködésben az őket segítő intézményekkel (*kéTTé Alapítvány*).

Különbséget kell tenni a terápia, terápiás programok és a terápiás hatású programok között. Ahogyan Frank Grant angliai szociális munkás, kalandterapeuta 2016 májusában, Budapesten az ELTE Társadalomtudományi Karán tartott előadásában hangsúlyozta: „*sok mindennek van terápiás hatása, de ezek közül nem minden nevezhető terápiának*” (Grant, 2016). Fontos kiemelni a terápiás célú programok (Gass, 1993), foglalkozások által megkövetelt szakmai képzettséget és felkészültséget a vadon- és kalandterápiás programok esetében is. Azokban az országokban, ahol nagyobb hagyománya van e módszer alkalmazásának – pl. Egyesült Államok vagy Ausztrália –, ott a terápiás alkalmazásnak konkrétabb képzési és szabályrendszere is létezik. Magyarországon (de jellemzően egész Európában) jelenleg még nincs képzési és kompetenciákat szabályozó rendszere a vadon- és kalandterápiás módszerek alkalmazásának.³

Bandoroff és Newes megfogalmazásában a kalandterápia jellemzői a csoportfókusz, a feldolgozás módja, a multimodális alkalmazhatóság, a szekvenciális szerkezet, az észlelt kockázat, a megszokottól eltérő környezet, a választható kihívás, a konkrét következmények, a célmeghatározás, a bizalomépítés, az öröm, a csúcslélmény és a terápiás kapcsolat (Bandoroff és Newes 2004).

A fogalmak rövid meghatározása:

- A. A *csoportfókusz* azt jelenti, hogy a folyamatok csoportban történnek, a résztvevők hatnak egymásra, illetve a feladatokat sokszor szoros együttműködéssel lehet sikeresen megoldani.
- B. A *feldolgozást* hangsúlyos, változatos módszerek alkalmazása jellemzi, és a hangsúly a felismerések és metaforák mindennapi élettel való összekapcsolásán van, nem magán a gyakorlaton.
- C. A módszer *multimodálisan alkalmazható* önálló terápiaként, illetve egy terápiás folyamatba illesztve kiegészítő elemként is.

³ Elgondolkodtató érdekességképp álljon itt, hogy az Amerikai Egyesült Államokban jóval hosszabb múltra tekint vissza a vadon- és kalandterápiás programok alkalmazása, ennek ellenére nincs szabályozott rendszere a szükséges kvalifikációkat illetően, csupán az utóbbi években kezdődött párbeszéd ennek kialakításáról. (Forrás: saját interjú a Michigan Egyetem professzorával.)

D. *A szekvenciális szerkezet* azt jelenti, hogy a résztvevők egyre emelkedő nehézségű feladatokkal kerülnek szembe, amely a kezdeti sikerélménnyel támogatja a kliens önbecsülését.

E. A Bisson (1998) alkotta „kaland modell” arra hivatott, hogy erősítse a bizalmat a fokozatosan növekvő kihívásokkal. Az ideális sorrend a „kaland modell” alapján következő:

- a. *Ismerkedő gyakorlatok*
- b. *Bemelegítő/energizáló játékok vagy más néven „jégtörők”*
- c. *Kommunikációs gyakorlatok*
- d. *Célfókuszú gyakorlatok*
- e. *Bizalomépítő gyakorlatok*
- f. *Problémamegoldó gyakorlatok*
- g. *Alacsony kötélpálya elemek*
- h. *Magas kötélpálya elemek*
- i. *Természeti környezet adta tapasztalatok*
- j. *Visszajelzés, reflektálás*

Nem minden program esetében valósul meg minden itt felsorolt elem, ez nem is feltétlenül szükséges. A megfelelő programelem kiválasztása függ az adott csoport céljától, összetételétől, a rendelkezésre álló időtől, eszközöktől és a szakember felkészültségétől.

(Egy magas kötélpálya felépítéséhez például nem csak gyakorlat, hanem ipari alpinista végzettség és technikai felszerelés is szükséges, valamint speciális helyszín.) Az azonban – a szakirodalmi hivatkozásokat véve alapul – elengedhetetlen, hogy a sorrend főbb lépései ne boruljanak fel, és a komolyabb bevonódást igénylő intenzívebb gyakorlatokat (e-h) előzze meg valamilyen bevezető, „felkészítő” játék, gyakorlat.

F. *Az észlelt kockázat* szerepe az egyensúlytalansági állapot létrehozása, amely döntési helyzetbe hozza a résztvevőt. A feladatok sokszor veszélyesnek és leküzdhetetlennek tűnnek, a valós fizikai kockázatuk azonban nagyon alacsony.

G. *A nem megszokott környezetben* való munka célja is az egyensúlyi állapotból való kibillentés, mely a résztvevőt új viselkedések kipróbálására készíti a siker és egyensúly elérésének érdekében.

H. *A választható kihívás* azt jelenti, hogy a résztvevő dönthet úgy, hogy nem vesz részt valamely kihívásban. Ez hozzájárulhat a kontroll érzésének a növekedéséhez, és enyhítheti a tanult tehetetlenség hatásait (Groff és Datillo, 1998 hivatkozva Szabó, 2006).

I. A résztvevő viselkedésének *konkrét, azonnali következményeinek megjelenése* más csoportos módszereknek is jellemzője, a vadonterápiában azonban ezek pozitív és negatív hatásai

erőteljesebben jelentkeznek a környezeti hatások miatt, lehetővé téve a viselkedésre való azonnali reflektálást.

- J. *Célmeghatározásként* nem csak az előre meghatározott terápiás célt tekintjük, hanem a csoporttagok egyéni céljait is, valamint jelentős mozzanat a program elején való közös szerződéskötés, melyben a csoport céljai mellett a keretei és szabályai is lefektetésre kerülnek.
- K. A kalandterápia kiemelt eleme a *bizalomépítés*. E módszer esetében a fizikai biztonságérzet nem választható el az érzelmi biztonságérzettől, a fizikai bizalom elősegítheti az érzelmi bizalom érzetét egyéni és csoportos szinten egyaránt.
- L. Az *öröm* érzete, különösen a kezdeti fázisban, elősegítheti a kohézió kialakulását, valamint a figyelemszint megemelkedését.
- M. *Csúcserő* nem csak a kalandterápia sajátja, hanem sok más terápiás megközelítésben is hangsúlyos. Lényege a korábbiaknál intenzívebb, esetenként összegző élmény előidézése, egyéni vagy csoportos szinten.
- N. Az intenzív *terápiás kapcsolat* a kalandterápia szintén meghatározó összetevője (Bandoroff és Newes, 2004).

Fontos kiemelnünk, hogy az itt felsorolt kaland- és vadonterápiára jellemző „összetevők” nem csak a terápiás csoportoknál jelennek meg. A legtöbb természeti közegben, hangsúlyosan reflektáló-feldolgozó folyamattal kísért programban megtalálhatók ezek az elemek, legyen szó tréningről, szakmai képzésről vagy önismereti csoportról. A hangsúly talán a jellemző elemek egymáshoz viszonyított arányában és mélységében rejlik. E szempontból kiemelten hangsúlyosnak tartjuk a célmeghatározást.

További fontos aspektusa a kalandterápia alkalmazásának maga a csoportmunka, illetve a csoport bevonása a támogató folyamatban, beavatkozásba, különösen fiatalokat célzó alkalmazásokban. Ahogy Rákár-Szabó Natália és Kenézlői Eszter ezt a szempontot kiemelték a kalandterápia meghatározása során: „Mint a legtöbb terápiás csoport, az AT⁴ csoportok is jellemzően 6-14 résztvevőből állnak (Kimball & Bacon, 1993). A különböző AT-kutatók szerint a kaland-orientált terápiás programok során kialakított csoportdinamika (például a két résztvevős sziklamászás és tengeri kajakozás, vagy expedícióban részt vevő kisebb csoport esetében) egyedülálló, mivel teret biztosít a hatékony kommunikáció, a döntéshozatal, a vezetés és a problémamegoldó képesség fejlesztésére és a tapasztaltak feldolgozásra egyaránt (Davis-Berman és Berman, 1994; Fletcher és Hinkle, 2002)” (Rákár-Szabó és Kenézlői, 2019:79).

⁴ AT = Adventure Therapy = kalandterápia

A fenti jellemzők nem köthetők csupán a természeti közegben végzett programokhoz, hanem egyéb, a szociális munka területén alkalmazott beltéren zajló csoportok és segítő célú programok esetében is hangsúlyosak lehetnek, így megjelenésük a szociálismunkás-képzés során is kívánatos, akár saját élményű, önismereti jellegű kurzusok keretében.

4. A tapasztalati tanulás megjelenési formái a szociálismunkás-képzésben

A szociálismunkás-képzés felépítése, követelményei, jellemzői

A képzés a szociális munka praxis szerves része, amely folyamatosan változik, reagálva és igazodva a változó szociális kihívásokhoz és körülményekhez (Budai, 2006). A képzésnek, hogy lépést tudjon tartani és egyszerre ki tudja szolgálni ezeket a változó tendenciákat, szintén szüksége van megújulásra, formálódásra. A hazai szociális munkát oktató stábok két meghatározó dokumentuma a képzések alakítása tekintetében az 1999-es Bologna Deklaráció és a 2004-es Global Standards for Social Work Education and Training (Szociálismunkás-képzés globális alapelvei). Előbbire alapozva készült el a felsőoktatási törvény is (2011/CCIV. Tv). A Global Standards dokumentum megfogalmazza az általános szakmai sztenderdeket, tartalmakat, melyek egyetemlegesen kívánatosak a szakmai munka végzése során. A képzések feladata, hogy olyan szakembereket „állítson elő”, akik a szociális munkát professzionálisan és e sztenderdek mentén végzik. Ezek a szakmai sztenderdek válaszokat adnak a képzések tartalmi elemeire vonatkozó „mit?” és „miért?” kérdésekre (Budai, 2006). A tartalmi kérdések fontos részei az egyetemi képzésnek, mivel a felsőfokú intézmények egyik legfőbb célja az alapképzésben egy átfogó és több tudományterületre kiterjedő szélesebb körű oktatás, melyre azután a mesterképzés elmélyítő és szintetizáló tudása épülhet. Emellett azonban éppúgy hangsúlyos az oktatással kapcsolatos „hogyan?” és „milyen keretek között?” kérdésekre adott válasz is (Budai, 2006). Jelen tanulmány a „hogyan?” kérdéskörrel foglalkozik, annak is egy kis szeletével. Ez nem jelenti azt, hogy elvitatná a többi módszer és megközelítés jelentőségét vagy hatékonyságát, mivel jellemzően a különböző módszerek együttes alkalmazása hozhat csak mélyreható eredményt, önmagában alkalmazva egy-egy metodikai elemet, kevésbé.

A magyarországi egyetemek működését a 2011. évi CCIV. Törvény, ismertebb nevén a Felsőoktatási törvény (Ftv.) határozza meg. A felsőoktatási képzések tartalmát, követelményrendszerét, be- és kimeneti elvárásait a 18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet szabályozza.⁵ Az összes szociális munkást képző egyetem ezen rendelet alapján állítja össze

⁵ Teljes nevén a 18/2016. (VII. 5.) EMMI rendelet a felsőoktatási szakképzésekről, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 3.) EMMI rendelet módosításáról

tantervét, így a képzések alapjaiban megegyeznek a különböző egyetemeken. A szociális munka alap- és mesterképzésre vonatkozó követelményrendszer a fent említett 18/2016. rendelet 5. és 12. pontja tartalmazza.

A *szociális munka alapképzési szak* képzési területe a társadalomtudomány, a képzési idő hét félév, az alapfokozat megszerzéséhez 180+30 kredit megszerzése szükséges. A rendelet szerint a szak gyakorlatorientált, vagyis 60-70 százalék közötti arányban jelenik meg a képzésben a gyakorlati oktatás az elméletihez képest. A szociális munka alapképzési szak célja *„olyan szociális munkás szakemberek gyakorlat-orientált képzése, akik a szociális munkára vonatkozó globális alapelvek, tudományos és szakmai eredmények, etikai követelmények és alapvető módszerek birtokában képesek a szociális munka, mint hivatás művelésére, elsődlegesen a gyermekjólét és a szociális szolgáltatások széles értelmezett területein. Elkötelezettek a társadalmi egyenlőtlenségek és a kirekesztés csökkentése, a jólét növelése és a demokratikus értékek iránt, felkészültek az ezek érdekében történő szakszerű és felelős gyakorlati szociális munka végzésére”* (18/2016. rendelet 5. 7.). A szociális munkás szakképzettséget megalapozó tudományágak, amelyekből a szak felépül, alapvetően a társadalomtudományok (szociológia, állam- és jogtudomány, közgazdaságtudomány, multidiszciplináris társadalomtudományok), melyek területeiről 150-180 kredit megszerzése szükséges. A törvényi keret lehetőséget ad a képző intézménynek specializáció meghirdetésére, amely a megszerzendő kreditek legfeljebb 15 százalékát kitevő, a szociális munka elméleti és gyakorlati területéről szerezhető speciális ismeret. A jelenlegi hazai gyakorlatban nem jellemző a szociális munka alapképzési szakokon a specializáció meghirdetése. Ennek oka talán abban keresendő, hogy a szak célja egy átfogó és általánosan – szakmaterülettől és célcsoporttól függetlenül – alkalmazható ismeretátadás és a szakma széles területén elhelyezkedni képes szakemberek képzése (Budai, 2006). A szakmai gyakorlat szerves része a képzésnek, lévén gyakorlatorientált szak. A szakmai gyakorlat részét képezi

- a kiscsoportos személyiség- és készségfejlesztés;
- a kutatási gyakorlatok és kapcsolódó szemináriumok;
- a terepgyakorlatok, beleértve az összefüggő, legalább féléves terepgyakorlatot is;
- valamint az ezekhez kapcsolódó kiscsoportos feldolgozó-szeminárium is.

A *szociális munka mesterképzési szak* szintén a társadalomtudományi képzési területhez tartozik, képzési ideje sok más mesterképzési szakhoz hasonlóan négy félév, a megszerzendő kreditek száma 120. A szak nem gyakorlatorientált, mint az alapképzés esetében, hanem kiegyensúlyozott. Ez azt jelenti, hogy a gyakorlat aránya 40 és 60 százalék között van. A mesterképzés nagyobb hangsúlyt fektet az elméleti képzésre, melynek oka lehet, hogy e képzésre többségében jellemzően szociális munka alapképzést végzettek jelentkeznek, akik – főként a levelező képzési forma esetében – gyakran már több éves szakmai tapasztalattal is rendelkeznek. Az ő esetükben relevánsnak tűnik a

gyakorlatorientált alapképzésben és/vagy a terepen szerzett munkatapasztalatok után az elméleti rendszerezés, a gyakorlat és az elmélet integrálása, a magasabb szintű tudományos megközelítés. Azonban az elmélet nehezen integrálható megfelelően gyakorlati órák és tapasztalatok nélkül, így kiemelt jelentősége van az elméleti és gyakorlati jellegű tanórák párhuzamos és egymásra reflektáló rendszerének. A mesterképzési szak rendeletbe foglalt célja, hogy olyan szociális munkás szakembereket képezzen, akik *„képesek az emberi viselkedésre és a társadalmi rendszerekre vonatkozó elmélyült ismereteik és speciális szakmai kompetenciáik birtokában az emberi jogokon és a társadalmi igazságosság elvein alapuló, a társadalmi integráció és demokratikus viszonyok erősítését, a humán fejlődést szolgáló szociális munka végzésére és annak megújítására, szolgáltatások tervezésére, menedzselésére, értékelésére, a szakma képviselésére”* (18/2016. rendelet 12. 8.). A szakképzettséget megalapozó tudományágak itt is a társadalomtudományok területéről jelennek meg, melyek a diplomamunka készítésével együtt 100-115 kreditet tesznek ki. Lehetőség van sajátos kompetenciákat eredményező specializáció meghirdetésére „általános szociális munka”, illetve „klinikai szociális munka” területeken, melyek kreditaránya 30 és 40 kredit között lehet a képzés egészét tekintve. A hallgatóknak legalább 200 óra közvetlen klienskapcsolatban folyó szociális munka gyakorlati munkát kell végezniük a képzés során, melynek egy része – intézményi döntés alapján – történhet a hallgató munkahelyén is.

Az ismertetett keretektől jól látható, hogy a magyarországi egyetemeken a szociálismunkás-képzések alapelveikben és alapfelépítésükben megegyeznek, az egységes központi szabályozásra támaszkodva. A szabályozás azonban nem korlátozza le teljesen az egyetemeket és az ott oktató szakembereket, lehetőséget ad az elméleti-gyakorlati kurzusok arányának kialakítására és a gyakorlatok, terepmunkák, illetve a személyiség- és készségfejlesztő szemináriumok képzésen belüli saját tantervhez igazodó felosztására, időtartamuk és rendszerességük meghatározására, a specializációk meghirdetésére. Lehetőség nyílik tehát – a megadott keretek között – az elméleti vagy a gyakorlati képzési elemek prioritizálására, illetve a fontosnak tartott szakmaterületek specializációként való ajánlására is.

Tapasztalati tanulás alapú képzési elemek

Tapasztalati tanulás alapú képzési elemként definiálunk minden olyan egyetemi kurzust, tanórát, tréninget, amely gyakorlati jellegű, saját élményen és annak reflexióján alapul. Ide tartoznak például a saját élményű önismereti kurzusok, az intézménylátogatásokat és azok reflexióját kínáló órák, és legfőképp valamely módszer (pl. művészetterápia) megtapasztalására lehetőséget adó szemináriumok. Ide sorolandó a szakmai gyakorlat a párhuzamos gyakorlatkísérő szemináriummal együtt és a szociotábor is.

A hagyományos értelemben vett tapasztalati tanulás alapú élménypedagógia fókuszú képzésekben való részvétel nem egyezik meg a mai, egyetemi keretek között zajló tapasztalati tanulás eszközrendszerét alkalmazó képzési elemekkel, illetve jellemzően nem kapcsolódik az egyetemi tanulmányok curriculumához, inkább a felsőoktatási intézménytől teljesen független szervezésű és témájú képzési lehetőségekként találkozhatunk velük. Azért választottuk külön az egyetemi képzésen belül megtalálható tapasztalati tanulás alapú képzési elemeket a szabad ég alatt zajló, tapasztalati tanulás alapú (inkább élménypedagógiainak nevezhető) programoktól, mert előfeltevésünk szerint ez utóbbi képzési forma az egyetemi kurzuskínálatnak ma még hagyományosan nem része. Másfelől ilyen típusú képzésen vagy tréningen a tanulmányoktól függetlenül is részt lehet venni, sőt jellemzően így vesznek részt a hallgatók a fent leírt okokból kifolyólag. Például önismereti céllal jellemzően nem az egyetemen belül szervezett csoportokat választanak a hallgatók (már ahol egyáltalán ez megjelenik a képzés részeként), és adott esetben a munkahely is kínálhat ilyen módszertant alkalmazó csapatépítő tréninget vagy módszertani továbbképzési programot.

Természetesen nem kizárt, hogy egy egyetemi, tapasztalati tanulás eszköztárát alkalmazó képzési elem egyben természetben zajló (outdoor) is legyen, jelen kutatás egyik fő kérdése éppen az, hogyan lehet a szociális munkások – és hosszabb távon akár egyéb szakmák – képzésének részévé tenni a természeti környezetet, illetve hogy milyen szerepe és létjogosultsága van az outdoor tereknek a felsőoktatásban.

A szociálismunkás-képzés terepgyakorlata mint a tapasztalati tanulás mintapéldája

A terepgyakorlat a fentebb már említett EMMI rendelet definíciója szerint „a felsőoktatási intézmény által szervezett vagy jóváhagyott képzési program alapján folyó gyakorlat. A szakmai gyakorlat része a kiscsoportos tantermi személyiség- és készségfejlesztés (legalább 90 tanórán), a kutatási gyakorlatok és a kapcsolódó szemináriumok, a rövid időtartamú és egybefüggő terepgyakorlatok, az összefüggő legalább egy féléves gyakorlat és a terepgyakorlatokhoz, illetve az összefüggő szakmai gyakorlatokhoz kapcsolódó kiscsoportos feldolgozó szemináriumok. Az egybefüggő szakmai gyakorlat saját, közvetlen klienskörrel rendelkező, szociális tevékenységet folytató állami, önkormányzati, non-profit vagy egyházi szolgáltatásnál, intézményben szervezett, tereptanár (a gyakorlóbely felsőfokú szociális szakképzettséggel rendelkező munkatársa) irányításával valósul meg. A legalább egy féléven (tizenkettő-tizenöt héten) keresztül - heti 4 napon, heti 24 órában - folyó egybefüggő gyakorlat keretében a közvetlen klienskapcsolati munkára minimum 300 órát kell fordítani” (18/2016. rendelet 5. 7.).

A tapasztalati tanulásra épül az egyetemi képzés részeként megvalósuló egybefüggő szakmai gyakorlat, melyet kiscsoportos szeminárium kísér végig. A terephelyi és tanórai interakciók együttesen teszik ki a tapasztalati tanulás körének négy fázisát (Kolb, 1984), lehetővé téve ezzel a

folyamatos és integrált tudásszerzést. A gyakorlati helyen szerzett konkrét tapasztalatokat a gyakorlatkísérő szemináriumon személyes reflexió és csoportos absztrakció követi, majd a következő hét folyamán a gyakorlati helyen az új tapasztalat szerzése ideális esetben már az új tudással történik. Ez a folyamat ismétlődik a teljes szemeszter során. Nagyobb léptékkal nézve, a gyakorlati helyre való belépés és gyakornok szerepben történő munka maga a tapasztalatszerzés, a kezdő lépcsőfok, a tapasztalati tanulás körének *első fázisa*. A gyakorlatkísérő szeminárium a *második fázis*, a reflexió. Itt tudatos és folyamatban gondolkodó reflektív rátekintés történik a hallgató gyakorlati munkájára, a terepen történetekre, képzett szemináriumvezető segítségével. A reflexiós fázisban egyáltalán nem elhanyagolható a szemináriumi csoport szerepe, az ő kérdéseik, felvetett problémáival, konfliktushelyzettel kapcsolatos hozzászólásaik segítik a hallgatót a reflektív gondolkodásban. Ez a folyamat tulajdonképpen megfeleltethető a Donald. A. Schön nevéhez köthető reflektív praxis „próbájaként”, mely a tudatosan működő gyakorló szociális szakemberek által alkalmazott munkamódszer. A reflektív praxis alapja szintén a tapasztalatokból való tanulás, a tapasztalatok és elméletek szintetizálása. A reflektív szakember képes a cselekedetei tudatos elemzésére, és az elemzések során következtetéseket von le, melyeket a későbbi cselekvései során a gyakorlatba ültet, vagyis a reflektált tapasztalatok alapján cselekszik újra (Schön, 1983). A tapasztalati tanulás körének *harmadik fázisa* a hallgató terepgyakorlatára vetítve a gyakorlatot záró dolgozat és/vagy esettanulmány elkészítése, amely összegzi a terepgyakorlat tapasztalatait és a szeminárium reflexióit, alkalmazva a szakirodalom vonatkozó írásait, vagyis megvalósul az absztrakció fázisa. A *negyedik fázis*, a kísérletezés és új tapasztalatok gyűjtése pedig a hallgató következő gyakorlati helyén vagy az első munkahelyén végzett munka. Ez utóbbit ugyan nem kíséri egyetemi szemináriumi csoport, vannak azonban „team”-ülések – és munkatársi beszélgetések –, valamint optimális esetben szupervízió, amely a reflexió és továbbgondolva az absztrakció fázisát adhatja.

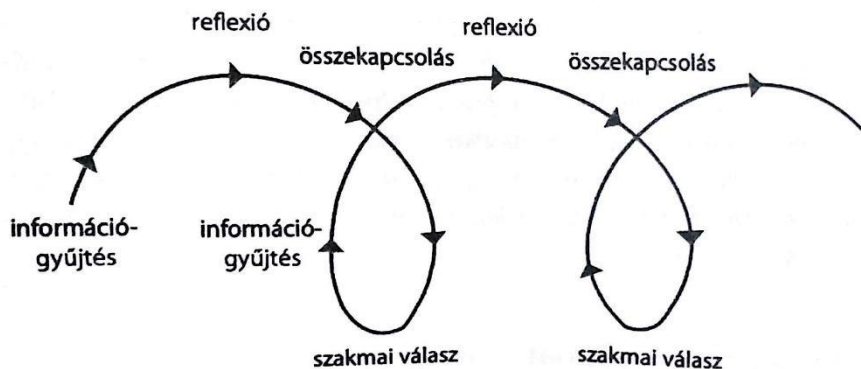
A fent vázolt folyamat nem csak egyszer zajlik le a képzés során, már a terepgyakorlat és az azt kísérő szemináriumi munka során is többször ismétlődik. A terepgyakorlaton kívül is, a teljes képző folyamatban többször egymás után és párhuzamosan is megvalósul a tapasztalatszerzéstől az újbóli aktív cselekvésig tartó ciklus (Budai, 2007). Az egymást követő ciklusok, vagyis tapasztalati tanulási körök (Kolb, 1984) nem egymástól függetlenül zajlanak le, hanem egymáshoz kapcsolódva, egymásra épülve. A reflexión keresztül levont következtetésekből újfajta cselekvési módok, stratégiák születnek, melyek kipróbálása egy korábbihoz hasonló helyzetben újabb tapasztalást ad, vagyis újraindul a kör. Újraindul, de nem onnan és úgy, ahogyan korábban, hanem a tanultakat integrálva. Elképzelhető tehát egyfajta felfelé tartó spirális fejlődésként is a tapasztalati tanulás köre,

amelyben a tapasztalatok, reflexiók, konceptualizációk és újracselekvések összefüggő láncolata alakítja a tanulás és így a tudás megszerzésének folyamatát (Kolb és Kolb, 2006).

Az ELTE TÁTK szociális munka alapképzési szakon tanulók két egymást követő félévben vesznek részt összefüggő terepgyakorlaton. (Az első terepgyakorlat jellemzően az alapellátás intézményeiben zajlik, a második gyakorlati helyet pedig a hallgató saját érdeklődésének megfelelően választja.) Kiváló alkalom lehet ez a terepgyakorlat-felépítés a fent bemutatott folyamatra, amikor a hallgató az egyik gyakorlati helyén szerzett tapasztalatból kiindulva a második terepen már újfajta, eredményesebb stratégiát alkalmaz, melynek újbóli reflektálására teret ad a gyakorlatkísérő szeminárium. Így a folyamat többszörösen átgondoltta és feldolgozottá válhat.

A fent bemutatott elmélethez nagyon hasonló az *ITP hurokmodell* (Bogo és Vayda, 2009) is, mely az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának terepgyakorlatok esetében kiválóan alkalmazható modellje⁶. A terepgyakorlatok kifejezett célja a már elsajátított elmélet és a frissen szerzett gyakorlati tapasztalatok integrációja szakértő oktató támogatásával. A szociális munkás egy hurokvonalat követ egy adott esettel vagy helyzettel való munkája során. Az elvégzett munkája folyamatos, de egyben kumulatív is, ez indokolja a hurokmetafora alkalmazását (Bogo és Vayda, 2009). A folyamat során (3. ábra) a kiindulópont az *információgyűjtés* szakasza, amely az adott helyzettel kapcsolatos minden ismert adat, tapasztalat, emlék, benyomás felidézését jelenti, némileg eltérően értelmezve a szociális munka gyakorlatában elterjedt 'információgyűjtés' terminológiájától, mely jellemzően a felmérés (assessment) szakasz elnevezése. A második szakasz a *reflexió* szakasza, amely itt „*azokat az asszociációkat jelenti, melyek a gyakorlati helyzettel összefüggésbe hozhatók*” (Bogo és Vayda, 2009:180). A hurok harmadik szakasza az *összekapcsolás*, melynek során a szociális munkás a megszerzett és integrált tudásanyagból, elméleti és módszertani eszköztárából kiválasztja az adott reflektált esethez szükségeseket. Az alkalmazott szakmai válasz tehát tudatosan táplálkozik az elméletből és a gyakorlatból eredő reflexióból is. A *szakmai válasz*, amely a hurokmodell negyedik szakasza, a szakember esettel kapcsolatos következő konkrét cselekvését jelenti. A koncepciók és tettek közötti dinamikus kölcsönhatás a hurokmodell minden szakaszának végigjárásával érhető el. Az ITP hurokmodell hatékony alkalmazásához az ismertetett folyamat végigkövetésével párhuzamosan elengedhetetlen bizonyos tényezők figyelembevétele is: a pszichoszociális, interaktív, környezeti vagy kontextuális és szervezeti tényezők nélkül a szakmai folyamat nem működhet. Ezen tényezők minden helyzetben jelen vannak, a fontosságuk azonban eltérő lehet, így a szociális munkás, illetve terepgyakorlat esetén a hallgató és a tereptanár feladata a megfelelő hangsúlyok megtalálása (Bogo és Vayda, 2009).

⁶ Az ITP az angol elnevezésből ered: Integration of Theory and Practice



3. ábra: Az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának hurokmodellje, az ITP modell.

(Forrás: Bogo és Vayda, 2009:178)

Az előző bekezdésben leírt, az elmélet és gyakorlat integrációját segítő hurokmodell (3. ábra) véleményünk szerint szinte analógnak tekinthető Kolb tapasztalati tanulás körével (2. ábra). A hurokmodell szakaszai párhuzamba állíthatók a tapasztalati tanulás körének „állomásaival”, valamint a tanulási és fejlődési folyamattal, amely a hallgatók terepgyakorlaton és kísézőszemináriumokon való részvétele során végbemegy. Képzeljük el a tapasztalati tanulás körét egy spirálszerűen felfelé tartó folyamatként, ahol az egymáshoz kapcsolódó és egymásra épülő tapasztalatitanulás-körök egy folyamatos felsődési utat jelentenek, ahol az újabb és újabb cselekvések a korábbi körök reflexióit és levont következtetéseit magukba építve zajlanak (Kolb és Kolb, 2006). A felsőoktatás sok területén állítják össze az oktatók úgy a kurzusaikat, hogy azok a tapasztalati tanulás körén keringő aktivitások sorozatából épüljenek fel. Az ITP hurokmodellben nagyobb hangsúlyt kap az elsajátított módszerek, az elméleti tudás integrálásának tudatosítása, az egész modell lényege a tudatos és elméletekre alapozó gyakorlati munkában van. A tapasztalati tanulás modellje is alapoz absztrakt fogalmak és összefüggések megalkotására és ezek függvényében a cselekvés „újraformálására”, a szakmai gyakorlat szempontjából konkrétabban mégis az ITP modell fogalmaz véleményünk szerint.

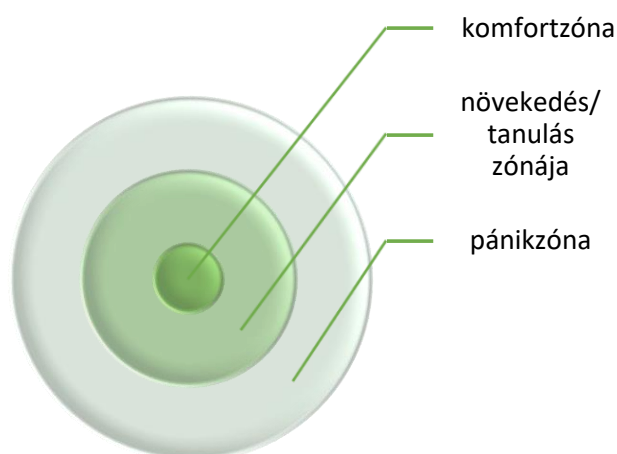
Megjegyzendő emellett, hogy bármennyire sikeresen kapcsolja össze és integrálja az elméleti tudást a gyakorlati tapasztalatokkal a szakember, illetve építi be a hallgatóval való munkájába ezeket a tereptanár, az intuíció szerepe nem elfelejtendő (Schön, 1983). Maga az intuíció is korábbi szakmai és élettapasztalatokra épül és folyamatosan gazdagodik, fejlődik.

Komfortzóna vs. Szociális munka

A tanulás módszertani aspektusait górcső alá véve óhatatlanul felmerülnek a tanulási stratégiák, a tanulási hatékonyság kérdései, melyek mentén utat találhatunk a tapasztalati tanulás

helyére és lehetőségeire ezen a palettán is. A tanulási stratégiák csoportosításának talán egyik legismertebb modelljét Kozéki és Entwistle (1986) állították fel, mely szerint létezik a (a) mélyreható tanulási stratégia (mely megértésre törekszik, a nagy összefüggések megragadására és a rendszer átlátására), (b) a szervezett tanulás (maga a rendszeres tanulás és annak szervezettsége), illetve a (c) mechanikus tanulás (mely során a részletek megjegyzése, a minél pontosabb felidézés a cél). Ezek persze nem léteznek vegytisztán, de arányuk meghatározó lehet egy-egy ember tanulási hatékonysága kialakításában, leginkább személyisége, készségei, lehetőségei figyelembevételével együtt (Kozéki és Entwistle, 1986). A mélyreható tanulás, ahogy az nevében is szerepel, nagyban hozzájárulhat a hosszú távú és készség szinten is beépülő új tudás megalapozásához, és mint ilyen, üdvözlendő a felsőoktatás keretében is megvalósítható oktatás-, tanulásmódszertani eszközök kiválasztása során. Hogy hogyan is kerülhetünk, illetve kerülhetnek a hallgatók leginkább abba a tanulási közegbe, melyben képessé válhatnak az új összefüggések és a meglévő tudás átlátására, kiváló példa a tanulási zóna modell alkalmazása, melyben a tanulóknak lehetőségük nyílik a közvetlen és új tapasztalatok megélését fókuszba helyezni és reflexióval gazdagítani.

A tapasztalati oktatás és a különböző élményalapú módszerek egyik alapvetése a *tanulási zóna modell* (Luckner és Nadler, 1997; Brown, 2008). A kapcsolódó szakirodalomban sokszor visszatérő elméletről van szó, melyet magyarul gyakran komfortzóna modellként említenek. A tanulási zóna modellje azt veszi figyelembe, hogy egy adott cselekvés végzésekor mekkora stressz éri a cselekvőt, és ez a stressz hogyan hat a tanulási lehetőségére: segíti, vagy éppen gátolja a tanulás folyamatát (Luckner és Nadler, 1997). Az elmélet alapja, hogy alapvetően három „észlelési zónára” osztható a különböző helyzetek megélése, és ebből fakadóan különféle lehet a helyzetekben tanúsított viselkedés és a helyzetekre adott reakció is.



5. ábra: Tanulási zóna modell (saját ábra, Luckner és Nadler elmélete alapján)

Az ember a komfortzónáján belül biztonságban érzi magát, a szokásos viselkedésével reagál a helyzetekre. Mivel a megszokott viselkedésformák is eredményre juttatják, nincs szüksége új viselkedési formák kipróbálására. Azt is jelenti ez, hogy a komfortzónában nem lehet fejlődni, tanulni. Ezt követi – vagy ahogyan az ábrán látható –, körbeveszi a tanulási zóna, melyet kihívási zónaként vagy fejlődési zónaként is szoktak említeni. Ez az a terület, ahol az ember a számára megszokott és kényelmes területen kívül van, szükségessé válik új viselkedések és reakciók alkalmazása, új dolgok és helyzetek megtapasztalása. Az elmélet azon az alapvetésen alapul, hogy az emberek, ha stresszes szituációval vagy kihívással kerülnek szembe, akkor arra úgy reagálnak, hogy úgyszólván a helyzet magaslatára kerülnek és legyőzve félelmüket a személyes fejlődés útjára lépnek (*Brown*, 2008). Ennek a fejlődésnek a helye pedig csakis a tanulási zóna lehet. Innen eggyel kijebb lépve már a pánikzónába kerülünk, ahol a nevéhez híven megjelenik a félelem, a pánik, adott helyzetben akár a „lefagyás”, vagyis leggyakrabban cselekvésképtelenné is válik az ember és ha csak teheti, menekül onnan.⁷ A régi megoldások nem működnek, vagy nem is jutunk odáig, hogy kipróbáljuk őket, új viselkedési stratégiákat pedig nem tudunk alkotni. A tanulási zóna modell szerint a tanulás és fejlődés kizárólag a középső zónában jöhet létre, hiszen ekkor a komfortos és megszokott stratégiák elhagyására és új reakciók kipróbálására kényszerül az egyén, azonban nem bénítja meg a pánikzónában tapasztalható félelem (*Luckner és Nadler*, 1997).

A tanulás mellett fontos aspektus maga a változás is. Amennyiben terápiás célú alkalmazásokról beszélünk, az „arousal” szint, (azaz készenléti, felfokozott, éber állapot) emelkedése maga is katalizátora a változás elindításának. Ennek az állapotnak a detektálása is fordítható „tanulási zónába” lépésnek (*Gass, Gillis és Russell*, 2012). Ogden (2006) szintén foglalkozik a "tolerancia ablakán" belül megjelenő terápiával, mely modell szerint az „ablak” területének szélei képviselik a határát a tolerálható dolgoknak, míg a terület „központja” azt a helyzetet reprezentálja, amely túlságosan biztonságos, és így nem nyújt elegendő új információt, új ingert és újdonságot, mely elindíthatná a kívánt változást.

Összességében elmondható, hogy a tapasztalati tanulás alapú programok célja a résztvevők tanulási zónába való mozdítása és minél hosszabb ideig való ott tartása, lehetővé téve ezzel minél több új élmény és tapasztalat megélését, új helyzetekkel való szembesülést és ezekre új viselkedések, reakciók kipróbálását. Ezek után nyílik lehetőség a reflexión keresztül való feldolgozására, az élmények szintetizálására, majd a tanultak mindennapi életbe való átültetésére, alkalmazására (*Kolb*, 1984; *Gass, Gillis és Russell*, 2012, *Michl*, 2017).

⁷ Jól kapcsolódhat ide az az oktatói megfigyelés, mely szerint a szociális munka szakos hallgatókkal például nem ritkán fordul elő, hogy az első terepgyakorlatuk során a nem várt nehéz helyzetek, élmények miatt pánikzónába kerülne „menekülnek” a helyzetből, akár szó szerinti, akár átvitt értelemben. Ilyen szempontból kiemelten fontos ezzel a jelenséggel tisztában lenni és megfelelő felkészültséggel kínálni feldolgozási, ventilálási lehetőséget, melyek során vissza lehet őket segíteni a komfort-, majd tanulási zónába.

Miért lehet szüksége a szociális munka szakos hallgatóknak a fent részletezett tudásra, miért lehet szükségük a tapasztalati tanulás, a tapasztalati oktatás, az ezen alapuló outdoor módszerek, illetve a vadon- és kalandterápia ismeretére? Mit adhat nekik annak saját élményű megtapasztalása?

A szociális munkás sokszor találkozik olyan ügyféllel vagy ügyfélkörrel praxisa során, akiknek szükségük van a jelenlegi komfortzónájukból való kilépésre ahhoz, hogy a kitűzött céljaik elérése érdekében előre tudjanak lépni az életükben. A hajléktalan emberek, a szenvedélybeteg vagy a munkanélküli emberek szokásos, a nehéz élethelyzetükben őket “fogva tartó” viselkedésmintáik elhagyása nélkül nem tudnak fejlődni. A komfortzónát ebben az értelemben úgy tekintjük, mint azt az élethelyzetet, mely otthonos, ismerős, megszokott a számukra, melyből mindenképpen csak extra erőfeszítéssel tudnának kilépni, melyen egyedül nagyon nehezen, vagy csak nagy elszántsággal tudnának változtatni. Ha ezt a megközelítést elfogadjuk, ebből egyenesen következik, hogy a szociális munkás feladata lehet, hogy a tanulási zónába segítse őket a konzultációk során, támogassa őket fejlődési útjukon, illetve ismerve a modell terminológiáját, felkészítse őket az esetleges szélsőségesen új helyzetek, a pánikzóna határainak felismerésére.

Ha a szociális munkára mint hivatásra tekintünk, felmerül a komfortzóna modell reciprocitása a segítőre nézve is, hiszen a szélsőséges élethelyzetekkel foglalkozó szakembernek is el kell hagynia a kényelmes, legbelső zónáját nap mint nap. Aki emberekkel dolgozik – különösen, ha segítő munkát végez –, közvetlen kapcsolatba kerül mások legintimebb életével: szokásaival, életterével, kapcsolatrendszerével és nem utolsósorban magával az *emberrel*, annak is sokszor a legkiszolgáltatottabb valójával. Ez nem ritkán jelenti a számára ismeretlen, kényelmetlen, olykor ijesztő területekre való belépést – akár fizikai értelemben véve is. (Gondoljunk például egy ismeretlen romos foglalkozásra, ahová először megy az utcai szociális munkás.)

A segítő szakemberek komfortzónájának tágulása a szakma gyakorlása közben elkerülhetetlennek tűnik, ahogyan határvonalán való kilépésnek, a tanulási, fejlődési zónába való belépésnek az elkerülése is. Sőt a pánikzónába való átkerülés esélye is bármikor fennállhat, különösen a társadalom által deviánsnak tekintett csoportokkal való munka során (gondoljunk például a bűnelkövetőkkel, hajléktalanokkal vagy problémás szerhasználókkal való munkára). Ebből kiindulva kifejezetten hatékonyak tűnik a komfortzónából való kilépést előidéző helyzetekben való viselkedés kipróbálása, a tanulási zónában való mozgás „gyakorlása”, és a tanulási zóna minél szélesebb kiterjesztése. Ez együtt jár a komfortzóna fokozatos növekedésével is, vagyis az egyre nagyobb területen való rutinos és magabiztos mozgással, ami segítő szakemberként, szociális munkásként kifejezetten előnyös.

A szociális munkás komfortzónája, hivatása gyakorlása közben feltételezhetően egyre inkább kitágul, és talán a pánikzóna is egyre távolabb kerül a gyakorlati tapasztalatok

szaporodásával, a rutin kialakulásával. Ez pedig azt jelenti, hogy a tanulási zónájának területe egyre szélesebb lesz, lehetővé téve az újabb és újabb fejlődési és tanulási folyamatok aktivizálódását. A mai kor – főleg a városban születő és élő – emberének az erdők, a vadon, a természeti környezet nem azt jelenti, amit a régi idők embere számára (Mitten, 2009). Nem természetes és ismerős élettér, élelem- és menedékforrásokkal gazdagítva, hanem ennek épp az ellenkezője: idegen, ismeretlen, kényelmetlennek és olykor veszélyesnek is tűnő környezet ez. Nem megszokott, nem komfortos, nem megnyugtató. Talán még annak is kihívást jelenthet a megszokottnál érintetlenebb, „vadabb” természeti környezetben való tájékozódás, élelemkeresés, menedékkészítés, egyáltalán a biztonságos létezés alapjainak megteremtése, aki szokott erdőben sétálni, futni, vándortúrázni. Ahogy sok ismeretlen növény, állat, nesz, zaj, valamint az időjárás kiszámíthatatlan és tervezéstől független hatásai, változásai is. Egy ilyen környezetbe való bekerülés és egy tapasztalati tanulás alapú program során megoldandó feladat többszörösen nagyobb kihívást jelenthet, mint ugyanannak a feladatnak – legyen az egyéni vagy csoportos – a zárt térben, ismerős környezetben való megoldása. A természetben zajló, komfortzónát elhagyni kényszerítő, fejlődési helyzeteket kínáló programok így nagyszerű lehetőséget kínálnak a tanulásra – a segítő (de nem csak a segítő) szakemberek, hallgatók számára egyaránt.

Szociotábor – a komfortzónán túl

A komfortzóna átlépésének egy oktatási gyakorlatban megvalósuló jó példjaként egy olyan speciális terepgyakorlatot mutatunk be, melyben az egyik szerző (K.J.) is részt vett alapszakos tanulmányai során. Ez az élmény máig meghatározó szakmai tevékenysége szempontjából.

A szociotábor a tapasztalati tanulás maga, vallja az ELTE TÁTK egyik megkérdezett oktatója. Az 5-6 napos intenzív terepgyakorlat során a hallgatók – terepoktatói kísérettel – az ország egy hátrányos vagy halmozottan hátrányos területén végeznek kutatómunkát. Kérdőívet vesznek fel a lakosokkal és interjúkat készítenek a települések vezetőivel, közszereplőivel. A hallgatók párban vagy kis csoportban dolgoznak. A szociotábort előkészítő és feldolgozó szemináriumok kísérik, ahol a hallgatók megismerkednek a kutatómódszertannal és saját kutatási tanulmányt is készítenek. A program kitűnő példája az elméleti és a gyakorlati oktatás szintetizálásának, valamint az egyéni, páros és csoportos tanulás párhuzamos lefolyásának.

Egybehangzó vélemény, hogy az egyetem szociálismunkás-képzésén évek óta kötelező elemként megvalósuló szociotábor – a módszertani ismeretek megszerzésével párhuzamosan – a hallgatók fejlődése szempontjából jelentős tanegység. Az első egyetemi év végén megvalósuló táborban a résztvevő hallgatók kipróbálhatják, milyen csoportban dolgozni, együttműködni, hogy működik a tolerancia és empátia, a kitartás, a problémamegoldás, a megszólítás és a kérdésfeltevés

egy interjúhelyzetben, valamint a történések összekapcsolása – hangsúlyozzák a kutatás során megkérdezett interjúalanyaink⁸.

„A szociotáborban a szakmai személyiség szempontjából történik valami, ami biztos kihat a személyre is a magánéletben, de azt gondolom, hogy az, hogy ő hogyan tud majd működni: készségek, rácsodálkozások, empátia fejlesztés abszolút ott van. A szakmához kapcsolódó személyisége változik.”

„Az alapvetés, hogy nem bent csináljuk, hanem van környezete. Ez a környezet egy nagy tanulási környezet. De nem csak attól, hogy kimozdul az összes megszokottól, a lakóhelyéről is meg az egyetemről is, amiben biztonságosan mozog. Most, hogy így mondtad ezt a természetet, szerintem van benne ilyen is. Ez az elvonulási nyit. Ott vagyunk a kistelepüléseken, körben ott az árokpart, esik az eső meg minden.”

„Ez nem az a fajta természet, hogy kivonulunk és elhagyjuk a várost, hanem egy szegregátum, kistelepülés, amely sokkal szervezettebben együtt van, és abban mozgunk, abban vagyunk benne. Ha zúhog az eső akkor esőben kell menni. Annak a megtapasztalása ez, hogy az elemek hogyan hatnak és ebben hogyan lehet élni, ahol sár van és nincs út, annak a megtapasztalása. Nem csak a természet erői, hanem hogy milyen ott az élet, ha térdig ér a víz. Ilyen módon mindenképpen megjelennek a természet erői is.”

Az idézett gondolatokból is látható, hogy a hagyományos, megszokott keretek közül való kilépés – a komfortzóna elhagyása – hogyan járul hozzá az új helyzetek megteremtésével a fejlődéshez és tapasztalatszerzéshez. Az oktatóik a képzésük elején lévő hallgatókat ezzel a táborral „bedobják a mély vízbe”, hogy az első évben jellemző elméleti alapozó tárgyak mellett a való életből is tanulhassanak. Ez az élmény vízvázlatzó lehet a leendő szakemberek szakma iránti elköteleződését illetően.

Érdeemes kiemelni a kistelepülésen végzett kutatómunka és a természeti környezet között vont párhuzamot. A nagyváros után a földút és a vidéki kis falu valóban egy másik világnak tűnhet, ahol még az időjárási tényezők is erőteljesebben hatnak. Habár hagyományos értelemben vett outdoor tréning nem valósul meg az ELTE szociálismunkás-képzésében, ám a szociotábor indirekt módon is közelít e koncepcióhoz és a tapasztalati oktatás remek jó gyakorlatának tekinthető.

5. Nemzetközi kitekintés – tapasztalati tanulás a szociálismunkás-képzésekben

Ebben a fejezetben három ország szociálismunkás-képzéseiről írunk, ezek Anglia, Németország és az Amerikai Egyesült Államok. Nem célunk a képzések teljes körű bemutatása, mindössze néhány, a tapasztalati tanulás megjelenése szempontjából fontosabbnak ítélt aspektust emelünk ki.

⁸ Primer kutatásunk módszertanát és eredményeit a későbbi fejezetekben ismertetjük. Írásunk gondolatmenetének gördülékenysége és érthetősége azonban indokoltá tette – a megszokottól eltérően – néhány interjúrészlet „előrehozott” kiemelését.

Nemzetközi szinten a szociális munkás szakemberek képzése jellemzően a felsőoktatás szintjén valósul meg, az egyetemek és a főiskolák kínálják a különböző szintű képzéseket (BA, MA, posztgraduális). Az országok képzési rendszerei között szembetűnő különbségek fedezhetők fel, bár a Bologna-rendszer bevezetése óta az európai képzések – nem csak a szociális munka esetében – szerkezetükben hasonlítanak egymásra. A Bologna-rendszer egyik alapvető célja az országon belüli képzések közötti átjárhatóság biztosítása és emellett a rendszert alkalmazó országok képzési között való szabad mozgás lehetőségének megteremtése (Budai, 2006). A jelen gyakorlat azonban azt mutatja, hogy ez az átjárhatóság nem valósulhat meg teljes mértékben, melynek oka talán a képzési hagyományok különbözőségében is gyökerezhet.

Anglia és Németország kiválasztásának oka, hogy a német és az angolszász szociálismunka-modellek tradíciói jelennek meg leginkább a hazai szociális munka fejlődésében (Pike, 2001), és ezek érvényesülnek legerőteljesebben a mai napig is. Az Amerikai Egyesült Államok szociálismunkás-képzéséről, illetve a témához relevánsan kapcsolódó területekről elmondható, hogy a tengerentúlon az egyik legjelentősebb az outdoor tapasztalati módszerek elterjedtsége, népszerűsége és ezt kiszolgáló a különböző oktatási és képzési rendszere is. Főként a tapasztalati oktatás és ezen belül is az outdoor módszerek megjelenésének kontextusában kerülnek a képzések áttekintésre, a teljesség igénye nélkül, inkább jó gyakorlatok és tendenciák kiemelésével, melyek a szakértőkkel felvett interjúkon alapulnak.

Anglia képzésmetodikájára jellemző, hogy követi a szociális szakma nagy változásait és dilemmáit, lényegére vonatkozóan azonban máig érvényes Kendall 1950-es definíciója (mely a tudományos kutatás, a tudás és a készségek egyensúlyának fontosságát hangsúlyozza), valamint az 1968-as Seebohm-jelentés (amely az azonos elven működő képzés mellett érvel) (Budai, 2007). Egyre inkább hangsúlyos képzésfilozófiai-metodikai kérdés a szolgáltatások és felhasználók szempontjainak figyelembevétele, amellyel párhuzamosan a diákok is vásárlóivá, klienseivé válnak a képzésnek. A brit szociálismunkás-képzés fejlődésének utóbbi 20-25 évében egyre inkább elterjedt a tapasztalati tanulásra (Kolb, 1984) és reflektív professzionalizmusra (Schön, 1987) alapozó képzés, illetve a képessé tevő tanulási környezet („empowering learning”), amely lényeges elemei az emberi gondolkodás és a környezetre való reagálás képessége, valamint a diák aktivitásának ösztönzése (Budai, 2007).

Németországban máig jelentősen hatnak a szociálismunkás-képzés korai tradíciói, mely szerint a képzés célja elsősorban nem a diákoknak való tudásátadás, hanem az, hogy érett személyiségként kerüljenek ki a munka világába: „*olyan emberré kell alakítani őket, amilyenek nem voltak eddig*” (Solomon, 1919 hivatkozva Budai, 2007:88). Egyre gyakrabban vetődnek fel a túlzott elméleti képzéssel kapcsolatos dilemmák, az oktatók részéről pedig itt is megjelenik a reflexivitás, a változtathatóság,

a rugalmasság, a gyakorlati alkalmazhatóság és a kompetenciaközpontúság hangsúlyozásának igénye (Brake, 2000 hivatkozva Budai, 2007). Németországban egyre erősödik a szociálmunkás-képzésben is a tapasztalati tanulás alapú módszerek alkalmazásának hagyománya, melynek a német nyelvterületen legnépszerűbb formája az élménypedagógia. Alátámasztja ezt az is, hogy az 1993 óta évi hat lapszámmal megjelenő „Erleben&lernen” (magyarul: „átélni és tanulni”) cselekvésorientált tanulásról szóló nemzetközi folyóirat egy teljes lapszámot szentelt 2012-ben az élménypedagógia felsőoktatási reprezentációjának. A folyóiratból kiderül, hogy több mint 30 német főiskolán oktatnak – különböző formában – élménypedagógiát (Scholz, 2012).

Az élménypedagógia szociálmunkás-képzésbe való integrálásának egy kitűnő példája valósul meg a Duisburg-Essen Egyetemen a szociális munkás alapképzésén. Itt a kötelező projektgyakorlat keretében a hallgatók választhatják az „Elmélet-gyakorlat-projektet”⁹, mely egy 15 fős csoportra tervezett, három szemeszteren átívelő intenzív képzés. A projekt során több határálményben lehet részük közösen és hangsúlyos az önismeret, a résztvevő hallgatók személyiségfejlődésének támogatása is. A projekt során a hallgatók megismerik a tapasztalati tanulás és élménypedagógia történetét, alaptéziseit, alkalmazott modelljeit, valamint a csoportvezetés és játékpedagógia alapismereteit. Emellett sokrétű gyakorlati tudásra tesznek szert többek között a kötél- és biztonságtechnika, az alacsony-kötélpálya-építés és használat, a kooperatív kalandjátékok, a reflexiók módszerei, valamint a programtervezés és lebonyolítás területén. A három szemeszter során elméleti és gyakorlati egyetemi szemináriumokon, háromnapos saját élményt nyújtó workshopokon, elsősegély-tanfolyamon, szabadidő sportkurzusokon és szupervízióon vesznek részt a hallgatók, a második két szemeszterben pedig saját csoportot is vezetnek, főként kamaszoknak. A projektben résztvevő hallgatók jellemzően alkalmazzák az élménypedagógiát későbbi munkahelyeiken is (Bärsch és Kretschmer, 2012).

Az *Amerikai Egyesült Államokban* zajló gyakorlat több tekintetben is eltér az európai képzésektől, az egyetemi képzéseknek nincs egységes össznemzeti (azaz államok közötti megállapodáson alapuló), egységes irányítású rendszere, így a különböző államokban kínált képzések tartalmukban és felépítésükben jelentősen eltérhetnek egymástól. Az igen bonyolult és sokrétű oktatási rendszer bővebb áttekintésének mellőzésével néhány példát mutatunk be a tapasztalati tanulás, azon belül is ennek természeti környezetben zajló formáinak megjelenésére, a szakértői interjúinkban elhangzottak és a szakirodalom alapján.

Az egyik interjúalany, aki a Michigan Egyetem szociális munka mesterszakán oktató professzor, kiemelten fontosnak tartja a sokféle gyakorlatban alkalmazható módszer megismerését, tanítását és hangsúlyozza a saját élményt nyújtó és tapasztalatok feldolgozását is támogató módszertani

⁹ „Theorie-Praxis-Projekt”

szemináriumok fontosságát. Elmondása szerint az elméleti órák mellett nagy hangsúlyt kap a gyakorlatszerzés az oktatásban, ő maga például minden kurzusába beépít legalább egy (vagy akár több) olyan alkalmat, amikor a csoportjával kimennek az épületből, például a közeli parkba, és tapasztalati alapú feladatot végeznek (például alacsony kötélpálya gyakorlatot). „Kalandterápia alapú szociális munka gyakorlat”¹⁰ elnevezésű szabadon választható kurzusának célja, hogy „*az akciót és aktív cselekvést beolvasszák a praxisukba, a szakmai munkájukba*” a hallgatók. Hasonló a célja a „Kaland alapú szociális munka családokkal”¹¹ kurzusának is. Mindkét kurzust felvehetik az egyetem hallgatói mellett a már végzett szociális szakemberek is, továbbképzés keretében. A szemináriumokon 6-7 fős csoportokra oszlanak, ahol mindenkinek lehetősége lesz csoportot vezetni a szemeszter során, ahol a hallgatótársak a csoport résztvevői. Végül a munkát közösen elemzik. Hangsúlyos, hogy nem szerepjátékra épülnek az alkalmak, hanem mindenki önmagával, valós kérdésekkel dolgozik, így önismereti fejlesztés, csoportvezetési technikák elsajátítása és kalandterápia módszertan-átadás is történik párhuzamosan. A felsoroltakon kívül vezet egy „Kalandterápia”¹² című „mini-kurzust” is, mely két-három egésznapos alkalomból áll, célja pedig megismertetni a hallgatókkal a szabad terek felhasználásával zajló terápiás gyakorlatot: „*A mini-kurzus második napján mindig kint vagyunk, vagy egy kötélpályán, vagy egy parkban, ahol van folyó, és mindig legalább 6-8 óras foglalkozást tartok kint a természetben. Tehát van lehetőségünk a természetben való elmélyedésre.*” Mindhárom említett kurzust felvehetik egyetemi hallgatók módszertani kreditekért, valamint végzett szakemberek is, továbbképzés keretében. Külön izgalmas és szakmailag kiemelt jelentőségű, hogy a hallgatókat a végzett szakemberekkel egy közös tanulási folyamatba „csatornázzák”, lehetőséget nyújtva a párbeszédre a praktizálók és a még egyetemen képződők között, valamint a praktizáló szociális munkás szakemberek és az egyetemen oktatók között. Ez a párbeszéd véleményem szerint elősegítheti a valós szakmai munkára, illetve a szakma aktuális és naprakész szükségleteire és kihívásaira való felkészítést. Az egyetemi képzésben kapott tudás és a szolgáltatást igénybe vevők valós szükségleteinek az összehangolása állandó kihívást jelent a szociális munkásokat képző egyetemek oktatóstábjai számára, és egyben hangsúlyos igény a képzésben résztvevők részéről is (Budai, 2006).

Az Amerikai Egyesült Államokban, például a New Hampshire Egyetemen elérhető a szociális munka MA képzés alternatívájaként olyan párhuzamos képzés, melyben a szociális munka mesterszak mellett – többek között – „Természeti Oktatás”¹³ mesterdiploma is szerezhető, vagyis a szociális munka mesterszintű elsajátítása mellett az outdoor módszerek alkalmazásáról is

¹⁰ „Adventure based social work practice”

¹¹ „Adventure based family work”

¹² „Adventure Therapy”

¹³ „Outdoor Education”

professzionális ismeretek és képesítés szerezhető. Ez a fajta oktatás lehetőséget nyújt a szociális munka ismeretek elmélyítése és integrálása mellett egy széleskörűen alkalmazható módszertan felsőfokú elsajátítására, amely a végzett szakember eszköztárához és munkaszemléletéhez gyakorlatban jól használható, ám elméletileg is megalapozott tudást nyújt. A képzés időtartama így kettő helyett három évre emelkedik. A párhuzamos képzés méltatása mellett a michigani professzor kiemelte azt is, hogy az Egyesült Államokban ma még nincs egységes szabályozása a vadon- és kalandterápiának, nincs meghatározott képzés és végzettség, amely szükséges a kalandterápia műveléséhez, így elméletileg nem szükséges (vagyis nem kötelező) például a párhuzamos képzés elvégzése sem ahhoz, hogy valaki kalandterapeuta legyen. *„Az jó, ha valaki kimegy a természetbe vagy használ kötélpálya elemeket. De ha kalandterapeutának hívod magad és kalandterápiát alkalmazol, a gyakorlati munka mögött kutatásnak és elméletnek is állnia kell, mert máskülönben megő az esélye az ártalomkockázásnak is.”* A kvalifikációs rendszer kialakítása fontos a minőségbiztosítás és a – szó szerint vett – biztonság érdekében. Ennek a nemzeti szintű szakmai egyeztetése, az amerikai szakmai egyesület célorientált platformjain elkezdődött és aktuálisan zajlik.

Végül egy izgalmas jó gyakorlat Texas államból: a Texasi Egyetem szociális munkás szakján egy, az Államokban magasan elismert szociális munkás professzor vezeti a klinikai szociális munkás szakirányt. A „Kalandterápia”, mint speciális kurzussorozat, három szemeszteren át vehető fel és legfontosabb jellemzője, hogy a kontakt órák 80%-a természetben zajlik. Nagyon sok a saját élményű outdoor helyzetgyakorlat és kaland alapú aktivitás, melyeket minden esetben részletes visszajelzés és feldolgozás követ, mind saját élmény szinten, mind ún. meta szinten, mint leendő szociális munkás szakemberek lehetséges eszközzrendszerének, módszertani alkalmazhatóságának témája. A szakirodalmak és elméleti anyagok feldolgozása nagyrészt online zajlik: „e-learning” formában dolgozzák fel (rendszerint kisebb csoportokban) a tananyagot a diákok, online és élő szupervíziót is igénybe véve. Végül külön említést érdemel a kalandterápiát hallgató szociális munkások egy speciális, volt állami gondozott fiatalokból álló csoportja is. A fiatalok külön figyelmet és speciális tantervet élveznek abban a tekintetben, hogy nagy részük a szociális munkának arra a területére készül, melyben korábban „kliensként” élt. A hallgatók ezen csoportjának talán még az átlagosnál is fontosabb minél több tanegység oktatása során beemelni a tapasztalati tanulás módszertanát, mivel nagyobb arányban fordulnak meg közöttük olyan hallgatók, akik fiatalabb korukban akár kifejezett tanulási nehézségekkel is küzdöttek. Ők a kalandterápia kurzust első szemeszterben végig csak saját élményként, önismereti céllal végzik, a továbbiakban kezdenek elméleti tudást és alkalmazható módszertani ismeretek is tanulni. A csoport még csak néhány éve indult, így hosszabb távú visszajelzés még nem született a szakemberek

munkájáról. A kezdeményezés minden esetre figyelemre méltó és minden bizonnyal sikeres lesz, a professzor nyilatkozatai alapján.

6. Módszertan

Alkalmazott módszerek

Jelen dolgozat részeként több, egymást kiegészítő módszeren alapuló kutatást állítottunk össze, biztosítva ezzel a minél szélesebb körű adatgyűjtést, minél több szakember és a témában érintett hallgató, oktató véleményének és tapasztalatainak kihangosítását. A különböző módszereket egy tudatosan felépített folyamatba ágyazva alkalmaztuk, így azok nem csak egymás mellett, párhuzamosan futnak, hanem reflektálnak egymásra, felhasználják egymás eredményeit, illetve azokon alapulva zajlanak le. Célunk volt, hogy megszólítsuk a szociális munka képzés oktató és hallgatói oldalán lévőket is, valamint némi külföldi kitekintést is tegyünk a témában.

A gyakorlati kutatás során alkalmazott módszerek

- az online kérdőíves adatgyűjtés,
- a szakértői interjúk felvétele (a lehetőségekhez mérten személyesen vagy online videókapcsolatban),
- valamint a fókuszcsoporthoz tartozó interjú.

Online kérdőíves felmérést végeztünk a jelenleg magyarországi egyetemeken szociális munka alap- és mesterszakon, illetve pszichológia alap- és mesterszakon tanuló hallgatók, illetve ezen szakok valamelyikén 5 éven belül végzett szociális munkás és pszichológus szakemberek körében. A kérdőív címe: *„Tapasztalati Tanulás – kérdőív szociális munkásoknak és pszichológusoknak”* volt.

Kérdéstípust tekintve a következők kerültek alkalmazásra:

- feleletválasztós kérdések,
- ötfokú skálák és
- saját válasz kifejtésére lehetőséget adó nyitott kérdések,

egyaránt számítva kvantitatívan és kvalitatívan értelmezhető válaszokra is.

A kérdőív összesen 36 kérdésből állt, melyek kétharmadára az összes kitöltőnek lehetősége nyílt válaszolni, a kérdések egy része viszont kizárólag a természeti környezetben zajló (outdoor) tapasztalati tréningen szerzett tapasztalatokkal rendelkező válaszadók körében került lekérdezésre.

Szakértői interjúk készültek hazai és külföldi szociális szakemberekkel, akik tévékenyen részt vesznek a szociális munkások oktatásában, egyetemi képzésében. A Magyarországon dolgozó szakértőkkel személyes interjú készült, míg a külföldön (az Amerikai Egyesült Államokban és Angliában) élőkkal skype-on keresztül zajlottak a beszélgetések a személyes találkozás lehetőségének hiánya miatt. A megkérdezett szakemberek közül többen tapasztalati oktatással, tapasztalati tanulás alapú módszerekkel is foglalkoznak szakmai tévékenységük vagy oktatói munkájuk során. Mindannyian rendelkeznek releváns szakmai gyakorlattal és oktatói tévékenységgel is, így közvetlen rálátásuk van a vizsgált témákra és azok kapcsolatára.

Az oktatói tapasztalatok tanulmányozása mellett fókuszcsoportos interjúk is készültek olyan hallgatókkal, akik részt vettek a „Tapasztalati outdoor tréning szociális munkás hallgatóknak” elnevezésű két alkalmas workshopon. Ők „saját élményekkel” rendelkeznek a szociálismunkás-képzésről és a tapasztalati oktatás módszertanát alkalmazó programról is, még ha csak egy kísérleti projekt keretében volt is módjuk megtapasztalni ezt.

Limitációk, korlátok

Az itt leírtaknak, mint minden tudományos kutatásnak, természetesen megvannak az érvényességi határai. A leírtak nem érvényesek az összes magyarországi szociálismunkás-képzésre, illetve a vélemények nem reprezentálják teljeskörűen a hazai szociális munka szakos hallgatók és szociális munka tanszékeken oktató szakemberek véleményét, nem általánosíthatók a szociális szféra szakembereire vagy egyes csoportjaira. Írásunkban kizárólag a kapott válaszokra és saját értelmezéseinkre támaszkodunk, eredményeink így nem reprezentatívak vagy általános érvényűek. Nem vonhatók le általános érvényű következtetések a szociális munka szakon tanulókra nézve, hiszen a kérdőív online platformokon volt elérhető, így csak azok tölthették ki, akik ezen platformok tagjai, vagy a tagok ismerősei. A megkérdezett szakemberek is kvázi hólabda módszerrel, szakmai ismeretség alapján kerültek bevonásra. Jelen tanulmánynak nem célja a magyarországi egyetemekre, képzésekre, de még a legnagyobb arányban érintett ELTE TÁTK szociálismunkás-képzésére vonatkozóan sem általános következtetések levonása. Jelen írásunk célja mindössze annyi, hogy különböző tapasztalatokkal rendelkező szakemberek és szociális munka szakos hallgatók bevonásával rátekintsünk a témára. Célunk továbbá, hogy felhívjuk a figyelmet egy általunk jelentősnek ítélt módszerre, és szakmai párbeszéd indítsunk róla, valamint további kutatásokat inspiráljunk.

7. Eredmények

Tapasztalati outdoor workshop szociális munka szakos hallgatóknak – kísérleti projekt és a kapcsolódó fókuszcsoportos interjú

Tapasztalati outdoor workshop

A *Tapasztalati outdoor workshop szociális munkás hallgatóknak* című program célja az volt, hogy az ELTE TÁTK szociális munka alap- és mesterszakos hallgatói számára olyan saját élmény alapú tréninget szervezzon, amely a szakmai gyakorlatuk és a későbbi munkájuk során használható gyakorlati tapasztalatokat és módszereket nyújt. További cél volt az alap- és mesterképzés különböző évfolyamaira járó hallgatók közötti kapcsolatépítés elősegítése is. A program két alkalma tematika szempontjából alapvetően egymásra épült, de volt lehetőség csak az egyik vagy másik időponton is részt venni, hogy minél több hallgató lehetőséget kapjon a bekapcsolódásra és a módszer megismerésére. A program 2017. májusában valósult meg¹⁴ két szombati napon, mindkét alkalommal 10 órától 16 óráig, a helyszín pedig mindkét esetben a Normafa fás-erdős területe volt. A helyszín kiválasztásánál döntő jelentőségű volt, hogy a program tematikája és a tapasztalati tanulás alapú szabadtéri (outdoor) módszerek szempontjából kulcsfontosságú a nyugodt természeti környezet. A Normafa teljes mértékben megfelelt ennek a kritériumnak, emellett tömegközlekedéssel jól megközelíthető és fejlett infrastruktúrával (pl. mosdók, büfé) rendelkezik. Mivel rövidebb, egynapos etapokból állt a program, nem lett volna praktikus lakott területtől távol eső, ezáltal érintetlenebb, „vadabb” közeget választani, amely talán jobban illett volna a feladatokhoz és a városból való kiszakadást is jobban segítette volna, azonban a hosszabb és több szervezést igénylő odajutás eltántoríthatta volna a résztvevőket. Mivel új, korábban az egyetemen nem megszokott program került meghirdetésre, minél inkább optimalizálni igyekeztünk a természetből adódó pozitív hatásokat és a város nyújtotta megszokott kényelmet és mobilitást.

A program mindkét alkalommal felkért tréner irányításával, de páros csoportvezetéssel valósult meg, az egyik szerző társtrénerként vett részt a folyamatban.¹⁵ A páros csoportvezetés sikerességének céljából hosszabb, személyes konzultációkból álló tervezési folyamat is megelőzte az eseményt. Emellett a minőségbiztosítás jegyében a programtervezés során outdoor módszerekkel foglalkozó szakember szupervíziós támogatása is megvalósult.

¹⁴ A workshop az ELTE EHÖK által a 2016/2017-es tanév 2. félévére meghirdetett Hallgatói Kulturális és Szakmai Pályázat támogatásával valósult meg.

¹⁵ Kosztka Júlia az 1+2 szemeszteres Tapasztalati Outdoor Tréner és Tanácsadó Képzésben 2017. júniusában tett sikeres vizsgát és szerzett tréner-oklevelet, az itt bemutatott tréning idején még képzésben volt.

A workshopon egyaránt részt vettek a szociális munka alapképzésben és szociális munka mesterképzésben résztvevő hallgatók, utóbbi esetében levelező és nappali tagozaton tanulók is. A különböző évfolyamokra járók ezáltal lehetőséget kaptak egymás jobb megismerésére és tapasztalataik megosztására is. A csoport megvalósulásához szükséges létszám 8-16 fő volt a workshop tervezésekor, a feladatok szempontjából a legideálisabb a 10-12 fős csoportlétszám, ami szinte meg is valósult. Az első alkalommal kilenc hallgató vett részt a workshopon, négy regisztrált hallgató az eseményt megelőzően mondta vissza a részvételét egészségügyi és privát okokra hivatkozva. A második alkalommal tizenkét hallgató vett részt a programon, ketten a program napján visszamondták a részvételt. Hét hallgató mindkét alkalmon részt vett.

A program interaktívan, a résztvevők bevonásával valósult meg, nagy figyelmet fordítottunk az egyéni és csoportigényekre, a hallgatóknak mindkét alkalommal lehetőségük nyílt feltenni kérdéseiket, megfogalmazni észrevételeiket.

A workshop első alkalmának fókuszpontjai:

- ismerkedő és energetizáló játékok („jégtörők”);
- csoportnormák és szabályok – interaktív módszerrel;
- csoportos problémamegoldó és kommunikációs gyakorlatok;
- aktív reflexiós módszerek;
- tapasztalati tanulás rövid története és elméleti alapjai.

A második alkalom felépítése, fókuszpontjai:

- energetizáló játékok;
- előző alkalom és csoportnormák felelevenítése – interaktív módszerrel;
- „szakmai célok feltérképezése” – egyéni és páros gyakorlatok természeti szimbólumok és metaforák segítségével;
- „alacsony V” kötélpálya gyakorlat;
- reflexió jelentősége, tervezés és biztonság.

A szekvenciális szerkezet (*Bissom*, 1998; *Bandoroff* és *Newes*, 2004), amelyet a vadon- és kalandterápia jellemző elemeként írtunk le, a kísérleti workshop tematikájának megtervezésekor is hangsúlyos szempont volt. Nem csak a terápiás célú programoknál, hanem bármilyen természeti környezetben zajló csoportfoglalkozás esetében fontos a gyakorlatok sorrendje, a megfelelő aktivitási szint és bevonódás megteremtése (*Bissom*, 1998).

A kétalkalmas workshop természetesen nem alkalmas nagyobb változások előidézésére vagy mélyebb bevonódásra. A cél a workshop megszervezésével és lebonyolításával egy olyan kísérleti

projekt megalkotása volt, ahol a leendő szociális szakemberek saját élményen és annak irányított reflexióján és megbeszélésén keresztül ismerkedhetnek meg a természeti környezetben zajló tapasztalati tanulás módszertani alapjaival, valamint konkrét gyakorlatokkal. A saját élményt adó feladatok megoldásán és a hozzájuk kapcsolódó reflexióban való aktív részvételen kívül hangsúlyt fektettünk egyfajta „meta-szint” megteremtésének lehetőségére is: minden gyakorlat után megvitatásra került, hogyan lehetne adott klienskörrel vagy bizonyos intézményben, ellátási területen alkalmazni a játékot, gyakorlatot, valamint megbeszéltük a bemutatott játék tréneri/szakmai célját, alkalmazásának lehetőségeit, dilemmáit és esetleges veszélyeit.

A résztvevők helyszíni – és a fókuszcsoport tagjainak későbbi – visszajelzése alapján a program sikeresen zajlott le, a résztvevő hallgatók jól érezték magukat, és elmondásuk alapján új ismereteket szereztek, új módszerekkel találkoztak, számukra eddig nagyrészt ismeretlen csoportos játékokat és gyakorlatokat sajátítottak el. A program a visszajelzések alapján sikeresnek mondható. A résztvevők többször is kifejezésre juttatták, hogy fontosnak tartják a különböző módszerek saját élményű megtapasztalását, és hogy ezzel párhuzamosan, vagy valahogyan összekapcsolva a módszer technikáját, jellemzőit, alkalmazásának és alkalmazhatóságának szabályait, az azokban rejlő lehetőségeket és a módszer korlátait, dilemmáit megismerhessék szakmai tanulmányaik során. A workshop helyszínéként szolgáló erdő legfőbb hozzáadott értéke a „mássága”: a megszokott beltéri tréning- és előadáshelyszínekhez képest itt egy komplexebb, egyszerre több érzékszervre ható háttérként szolgált, amely éppen azzal segítette az elmélyülést, hogy lényegesen eltér a hétköznapi közegünktől. Kizökkent, és ezzel a tanulási zónába való belépésre, a saját határaink feszegetésére sarkall. A természet kiszámíthatatlansága (pl. rovarok, hőmérsékletváltozás, teljes testet bevonó gyakorlatok) segíthetik a komfortzónából való kimozdulást és a csoportdinamikai folyamatokat is.

Fókuszcsoportos interjú a kísérleti projekt résztvevőivel

A két alkalommal megvalósított *Outdoor tréning szociális munkás hallgatóknak* című workshop résztvevőinek egy részével fókuszcsoportos interjú is készült. A csoportos interjú célja a résztvevők workshopon szerzett tapasztalatain és élményein keresztül a módszerre és annak szociális munkában való alkalmazhatóságára való rátekintés volt. A workshop óta eltelt idő lehetőséget adott a saját élmények átgondolására, azoknak esetlegesen a szakmai munkába való integrálására, illetve a módszerrel való további foglalkozásra, annak bővebb megismerésére. Természetesen, nem elvárás semmilyen bevezető módszertani képzés, alkalom után, hogy a résztvevők bármilyen szinten elkötelezzék magukat a metodika iránt, vagy a továbbiakban felhasználják a megismert gyakorlatokat, de ennek lehetősége mindig adott. Az interjúval így annak felmérése is céljá vált, hogy a résztvevők használták-e a megismert gyakorlatokat, módszereket, illetve foglalkoztak-e

bármilyen szempontból a tapasztalati tanulással és/vagy a természeti környezetben zajló tapasztalati tanulás alapú módszerekkel. Fontos szempont volt az is, hogy olyan hallgatókat kérdezzünk meg – a tapasztalati tanulás és az outdoor módszerek egyetemi képzésbe való beillesztésének és szociális munkában való alkalmazhatóságának lehetőségeiről és ezzel kapcsolatos vélekedéseikről –, akiknek van már releváns tapasztalata a módszerről. (A kérdőívben a tapasztalattal még egyáltalán nem rendelkezők is válaszoltak.)

A fókuszcsoport mint módszer rendkívül hasznos és hatékony, mert a mindenkori moderátornak nem csak a konkrét elmondott válaszok lejegyzésére és későbbi elemzésére van alkalmuk, hanem a csoportvezetésből és csoportdinamikából fakadó jelenségek, valamint a jelenlévők egymásra adott reakcióinak és attitűdjének megfigyelésére is (Siklaci, 2006), mely egy újabb dimenziót adhat az elhangzott tartalmakhoz. Külön érdekessége volt ennek a fókuszcsoportos interjúhelyzetnek, hogy a workshop során – ugyan nagyobb létszámú és teljesen más jellegű csoporthelyzetben – a moderátor már megfigyelhette csoportvezetőként az interjú résztvevőit, így akkori tapasztalataira alapozott előzetes feltevésekkel és benyomásokkal rendelkezett. Ezek természetesen – elkerülhetetlen módon – az interjúterv elkészítésekor és a moderálás során is jelen voltak. Például, ha valaki dominánsan működött csoporthelyzetben a workshopon, attól valószínűsíthetően több felszólalás volt várható, illetve ismert volt, hogy ki az, aki korábban aktívabban vett részt a feladatokban, vagy nehézségei voltak egyes gyakorlatok során stb. A hagyományos, előre megírt kérdések segítségével irányított beszélgetés (Siklaci, 2006) mellett tapasztalati alapú gyakorlat is kidolgozásra került erre az alkalomra. A workshopon alkalmazott feldolgozási gyakorlatokra reflektáló rövid feladat célja az volt, hogy segítse a résztvevőket az élményeik, tapasztalataik felelevenítésében és a témára való ráhangolódásban, valamint mélyebb bevonódási szint elérésében.

A gyakorlat a beszélgetés nyitásaként zajlott. Az első kérdés úgy hangzott, hogy a résztvevők gondoljanak vissza a workshopra, amelyen részt vettek és a kapott kis papírlapokra írjanak fel egyénileg és beszélgetés nélkül 1-1 dolgot, ami eszükbe jut róla, ami most fontos számukra az akkori élményeikkel kapcsolatban. Miután végeztek, négy lap került a kör közepére az alábbi kérdésekkel: „Mi történt?” „Mit éreztem?” „Mit gondolok?” „Mit tanultam?”, majd az volt a feladat, hogy helyezték el a kártyáikat ahhoz a kérdéshez, amelyikhez megítélésük szerint a leginkább tartozik (7. ábra). Ezután azzal a kérdéssel indult a beszélgetés, hogy a közösen összegyűjtött kifejezések közül melyik a legfontosabb nekik most, melyik a lehangsúlyosabb és miért. A gyakorlat a Roger Greenaway nevéhez köthető aktív feldolgozás módszertani alapját adó „4F-modell”-t (Greenaway, 1993, 2015) alapul véve került kidolgozásra. A „4F” feldolgozási modellben a lezajlott gyakorlatot a résztvevők

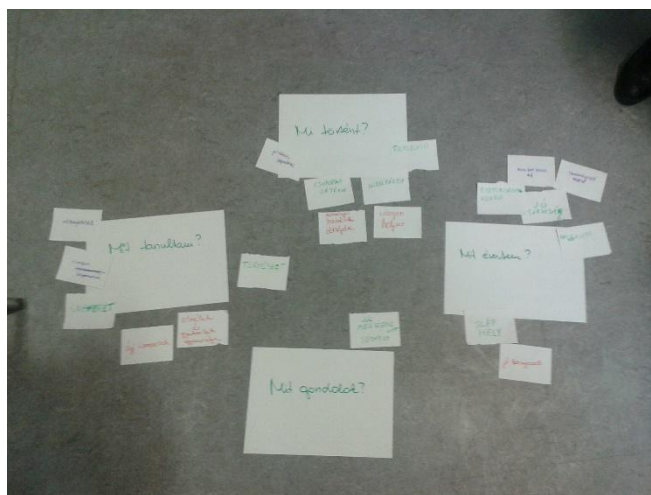
négy kérdéskör mentén gondolják végig vagy beszélnek át csoportosan, mely kérdéskörök a következők:

1. „tények” („Facts”),
2. „érzések” („Feelings”),
3. „konklúziók vagy tanulságok” („Findings”),
4. „elhatározások vagy tervek” („Futures”) (Greenaway, 2015).

Jelen kísérleti gyakorlatban ez a négy dimenzió némi módosítással jelent meg:

1. „Mi történt?”,
2. „Mit éreztem?”,
3. „Mit gondolok?”,
4. „Mit tanultam?”.

A gyakorlat a kiindulásaként szolgáló modellre utalva „4M” munkanéven került lejegyzésre.



7. ábra: A fókuszcsoporthoz résztvevői által végzett „4M” gyakorlat eredménye. (saját fotó)

A 7. ábrán láthatók a résztvevők által összegyűjtött kifejezések, melyek közül a beszélgetés elején a beszélgetőpartnerek az alábbi kifejezéseket nevezték meg mint számukra aktuálisan legfontosabbakat:

- „személyes határok átlépése”,
- „visszajelzések”,
- „reflexió”,
- „önismeret”,
- „új ismeretek”,
- „a szokványostól eltérő”.

Ezek szerint elmondható, hogy a workshop gyakorlatai elérték a korábban fontosnak tartott és célként kitűzött hatást: elgondolkodtatták és befelé figyelésre, önreflexióra motiválták a résztvevő hallgatókat. A kiemelt tényezők szépen rimelnek a kérdőívre adott válaszok összegzett mintájára, ahol szintén az önismeret és saját magunkra való mélyebb reflexió, az új ismeretek szerzése és a szakmai fejlődés, valamint a megszokottól eltérő perspektívában való tapasztalás jelennek meg mint hangsúlyos hívószavak az outdoor tapasztalati tanulás alapú programokkal kapcsolatban. A vonatkozó szakirodalomban is az outdoor módszerek főbb sajátosságai között szerepelnek az imént felsorolt fogalmak (*Bandoroff és Newes, 2004; Gass, Gillis és Russel, 2012*), tulajdonképpen a módszer kulcstényezőit gyűjtötték össze a fókuszcsoport-résztvevők saját tapasztalataik felelevenítéséből kiindulva. Véleményünk szerint ezek a kulcstényezők szoros összefüggésben vannak egymással: a megszokottól eltérő környezet és az ebből adódó új helyzetek lehetővé teszik a személyes határok átlépését. Az erre való reflexió, kiegészülve a csoporttagok visszajelzéseivel, hozzásegíthetnek az önismeret elmélyüléséhez. A képzésben lévő szociális szakemberek, akik a csoport résztvevői voltak, nem először találkoztak önismereti jellegű tréninggel, az egyetemi képzésben is megjelennek személyiség- és készségfejlesztő kurzusok. Úgy véljük, a hallgatók korábbi ilyen irányú élményei hozzájárultak ahhoz a nyitottsághoz, amivel a feladatok mélyebb, önismereti jellegéhez közelítettek.

A workshop további sajátosságát adta a saját élmény és az úgynevezett „meta-szint” kombinálása, vagyis a történetekre szakmai szemmel való rátekintés és a módszertan részletesebb bemutatása a saját élmények reflektálásán túl. Mivel képzésben lévő szociális szakemberek alkották a csoportot, nem csak a módszer résztvevőként való megismerése volt a cél, hanem a későbbi alkalmazhatóság elősegítése is. Ebből kifolyólag a fókuszcsoport résztvevői nem csak saját élményeikre támaszkodhattak a „4M” feladat során, hanem a módszerről hallott háttérinformációkra is.

A fókuszcsoportos interjú további részében a hagyományos, kérdésekkel irányított beszélgetés zajlott a résztvevők között. A nyitójáték során elhelyezett fogalmak a beszélgetők látóterében maradtak, elősegítve ezzel a saját élményeikre való támaszkodást a beszélgetés során. Az interjú további részében egyértelművé vált, hogy nem csak jó élményt szereztek a programon való részvétellel, hanem megítélésük szerint hatékony és a szociális területen jól adaptálható módszert ismertek meg. Az egyik résztvevő saját, gyerekekkel foglalkozó munkahelyén a célcsoport és a helyszín adottságaihoz alakította a workshopon kipróbált játékokat, elmondása szerint sikerrel. Rajta kívül más résztvevők is kifejezték szándékukat a gyakorlatok és a módszer „élesben” való kipróbálására, amint alkalmuk nyílik rá.

A kérdőíves kutatás eredményei

A *Tapasztalati tanulás – kérdőív szociális munkásoknak és pszichológusoknak* című online űrlapot 129-en töltötték ki. A kérdőív 36 kérdésből állt, melyek kétharmadára az összes kitöltőnek lehetősége nyílt válaszolni, a kérdések fennmaradó része pedig kizárólag azok körében került lekérdezésre, akik részt vettek már valamilyen természeti közegben zajló tapasztalat alapú tréningen vagy képzésen. Az online kérdezés fő célja az volt, hogy megismerjük a szociális munka szakon tanulók és frissen végzett szakemberek tapasztalati oktatással, saját élményű módszerekkel kapcsolatos élményeit és véleményeit.

Elemzésre végül 111 válasz került, melyek beküldői szociális munka alap- és/vagy mesterszakon tanulnak, illetve tanultak az elmúlt öt év során. A válaszadók 73 százaléka jár vagy járt szociális munka alapszakra, 37,8 százalékuk pedig mesterképzésre 18,9 százalékuk mindkettőt megjelölte. Alapvető demográfiai adatokat tekintve nem láthatunk semmi meglepőt. A válaszadók jelentős többsége a fővárosban, megyeszékhelyeken és egyéb városokban él. A kitöltők csupán 18,6 százaléka férfi, amely megfelel a szociális szakmákban és a szociálismunkás-képzéseken jellemző női felülreprezentáltságnak. A kitöltők 79,4 százaléka dolgozik jelenleg szociális területen, 4,1 százalékuk az oktatás, 3,1 százalékuk az egészségügy területén, 14,3 százalékuk pedig egyéb területen. Egyetemen jelenleg a válaszadók 25 százaléka tanul, vagyis a kitöltők háromnegyede már végzett szakember. A százalékos eredményekből is látható, hogy nem egyedi eset az egyetem mellett való munkavégzés. A hallgatók egyetemi kötődését illetően magasan felülreprezentáltak az ELTE Társadalomtudományi Karán tanulók, ők adták a válaszok több mint felét.

Arra a kérdésre, hogy „Részt vettél valaha természetben zajló (outdoor) tapasztalati tanulás alapú tréningen/képzésen/workshopen?” 37,8 százalékban érkezett igen válasz, vagyis a kitöltők többsége nem rendelkezik saját tapasztalattal e szabadtéri módszerről. Azok közül, akik igen választ adtak a fenti kérdésre, csupán egyötöde jelölte be azt, hogy egyetemi tanóra keretében valósult meg a képzés, amin részt vett, négyötödük tanórától, illetve egyetemtől teljesen függetlenül vett részt a programon. Ezekből az adatokból arra lehet következtetni, hogy a módszerrel inkább saját érdeklődés miatt találkoztak a válaszadók és nem csupán azok rendelkeznek ilyen tapasztalatokkal, akik egyetemi képzésük során „belefutottak” az outdoor módszerekbe. Az outdoor módszerek esetében meghatározó a környezet, mert befolyásolja a résztvevőket a feladatok végrehajtásában, befolyásolja az észlelésüket, az élményeiket és ebből adódóan a tovább vitt gondolataikat, a tapasztalataikra épülő „tudást” is¹⁶. A „Kérlek írd le, milyen környezetben zajlott a képzés/tréning/workshop!” kérdésre adott válaszok alapján is megmutatkozik, hogy a természeti

¹⁶ Példaként gondoljunk egy csoportos tűzrakási feladatra, mely mennyire más feladat lehet erdőben, folyóparton, napsütöses réten vagy zuhogó esőben!

környezetről alkotott képünk mennyire eltérő lehet. A kérdőív válaszlehetőségnek a kalandterápia és az outdoor tréningek tipikus környezeteit adta meg, melyre a következő válaszok érkeztek (zárójelben a százalékos megjelenési arány):

- „város környéki erdős terület” (38,1 %),
- „lakott településektől távoli természeti környezet” (23,8 %),
- „városon belüli zöldövezet/park” (19 %).

A válaszadók további 19 százaléka olyan helyszíneket sorolt fel az egyéb válaszopciónál, melyeket ők szabadtéri természeti környezetnek aposztrofáltak/éreztek, mi azonban nem soroltuk ezeket ebbe a kategóriába. Ilyen megnevezett helyszínek voltak például: „egy külső falu”, „kistelepülés”, „mélyszegénységben élő cigány-telep”, „városi környezetben, mert arra volt szükség”, és a „városban különböző szociális intézményekben”. Az természetesen nem kérdéses, hogy ezeken a helyszíneken hatékony tapasztalati tanulás alapú tréningek végezhetők, meglévő fejlődési potenciállal, azonban a korábban meghatározott és kiemelt természeti elemek mint szempontok – növények, állatok, időjárás stb. – által hozzáadott plusz érték ezeken a helyeken nem jelenik meg.

A képzés tartalmára, céljára vonatkozóan nyitott kérdés vonatkozott: „Fogalmazd meg röviden, miről szólt a képzés/tréning/workshop!” A beérkezett válaszok arra engednek következtetni, hogy önismereti és szakmai jellegű tréningeken egyaránt részt vettek a válaszadók, és hogy a saját élmény egyaránt fontos számukra a szakmai fejlődés mellett. Szintén nyitott kérdés foglalkozik a természet hozzáadott értékéről való vélekedéssel: „Mit gondolsz, mit ad hozzá a tréninghez/képzéshez/workshophoz, hogy természeti környezetben, erdőben/vadonban zajlik?” Ezt a kérdést mindenki megválaszolhatta, akár rendelkezik saját élménnyel e tekintetben, akár nem. (A nem rendelkezőket rövid, az outdoor módszerek jellemzőit összegző leírás segítette a válaszadásban). 94 értékelhető válasz érkezett, ezeket öt kategóriába csoportosítottuk aszerint, hogy az írójuk mit emelt ki hozzáadott értéként. Ezen kategóriák a kalandterápiás és egyéb outdoor módszerekben rejlő lehetőségekre vonatkoztak. Az öt kategória a népszerűségük sorrendjében: „saját élmény lehetősége”, „természeti, szép környezet”, „új perspektíva, rutintól eltérő tapasztalat”, „szakmai fejlődés, új tudás szerzése”, „önismeret, önmagunk jobb megismerése”. A beérkezett válaszok összecsengenek mind a fókuszcsoport-résztvevők élményeivel és véleményével, mind az elméleti részben kifejtett vadon- és kalandterápiás jellemzőkkel és célokkal.

Illusztrációképpen néhány válasz:

„Az élménynek történő kitettség intenzívebb lehet egy természeti közegben, ami önmagában is egy ellazultabb állapothoz segít hozzá (akár egy hétköznapi séta vagy kirándulás) közben erős önismereti élményt tud adni pl. Hogyan reagálunk a váratlan akadályokra?)”

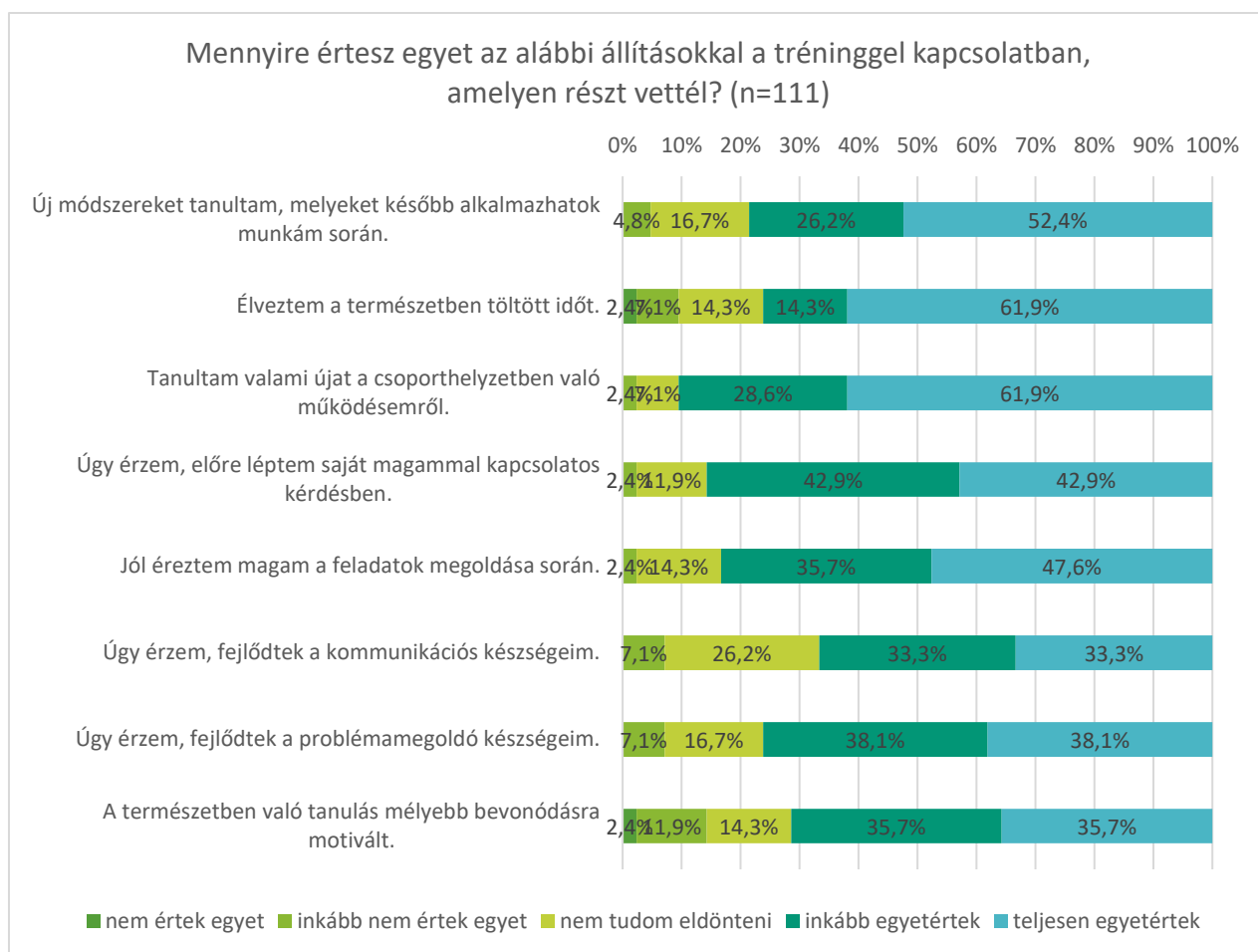
„Úgy gondolom ez a fajta oktatás célravezetőbb lehet. Egyáltalán nem tartom effektívnek a tanteremben tartott órákat, ahol frontális oktatás zajlik. Egyszerűen nem vezet kellő eredményre. Az agy szárnyalna, es erre lehetősége is van egy ilyen kurzuson.”

„Az outdoor settingben valóban a saját életünkről szólnak az élmények, sokkal gyorsabban, és fizikai szinten felszínre jön a "lényeg", mint egy hagyományos / verbális terápiás vagy tanácsadási helyzetben.”

„Ugyan nem kizárólagosan természetben zajlott a tréningünk, de valóban megtapasztaltuk a nagy várostól való elszakadást. Így könnyebben figyelhettünk a feladatra, önmagunkra, egymásra. Az egymásra utaltság erősítette a csoportkohéziót.”

„Csendes. Fókuszálásban segít. Jobban jelen vagyok, mert felesleges pótcselekvéseket nem teszek. Kiemel a hétköznapiakból. Patak csobogás az nagyon király (már ha van). Kellemes illat. Hangok.”

Összességében elmondható a kérdőívre adott válaszokról, hogy kifejezetten pozitívak a tapasztalat alapú oktatás, a természetben zajló tréningek és a saját élményű egyetemi oktatás tekintetében, ahogyan ez az 1. számú táblázatban is látható. Az egy irányba mutató és hasonló tartalmú válaszokat nehéz mélyebb elemzésnek, összehasonlításnak alávetni, illetve nehéz azokból tágabb következtetéseket levonni. Az azonban vitathatatlan, hogy a kérdőívet kitöltő hallgatók és szakemberek hatékony és saját maguk által is kipróbálandó módszert látnak az outdoor módszerekben. Emellett szinte egyöntetűen teszik le voksukat a tapasztalati tanulásra épülő, gyakorlatorientált, saját élményt tartalmazó oktatás mellett.



1. táblázat: Természetben zajló tréning tapasztalatai. (saját táblázat a kérdőív adatai alapján)

Szakértői interjúk eredményei

Az interjúalanyok kiválasztásánál alapvetően két szempont volt mérvadó. Az ELTE TÁTK oktatóinak témával kapcsolatos véleménye kiemelt hangsúlyt kapott, mivel a kísérleti projektben részt vevő hallgatók is majdnem teljes létszámban e kar hallgatói voltak, illetve a kérdőívet is túlnyomó részt ide járók vagy itt végzettek töltötték ki, a válaszadók több mint fele az ELTE jelenlegi vagy volt hallgatója. Ennek megfelelően egy átfogóbb kép születhet egy intézményről, valamint a szerzők saját tanulmányai is ehhez az intézményhez kapcsolódnak. A másik kiemelt szempont az olyan professzorokkal, oktatókkal való beszélgetés volt, akik oktatnak egyetemi keretek között outdoor tapasztalati módszereket, vadon- és kalandterápiát. Ilyen szakemberek külföldi, főleg nyugati országok egyetemén dolgoznak, így külön fókuszot kaptak a magyarországitól eltérő, nemzetközi képzési tapasztalatok rövid bemutatásai. Négy magyarországi, két amerikai és egy angliai egyetemi oktatóval készült szakértői interjú.

A terepgyakorlat

Bár más országokban, eltérő oktatási rendszerben és más tantárgyakat oktatnak a megkérdezett szakemberek, válaszaikban felfedezhetők analóg vélemények és tapasztalatok is. Mindannyian részt vesznek a hallgatók terepgyakorlatának oktatásában, ki terepkoordinátorként, ki pedig gyakorlatkísérő és vagy felkészítő szemináriumot tart alap-, illetve mesterképzésben résztvevő szociális munka szakos hallgatóknak. A terepgyakorlatot a tapasztalati tanulás fontos képzésben való megjelenési formájaként említik, ami egyben a hallgatók szakemberré érésének fontos állomása is. A terepgyakorlat esszenciája a reflexió, a terephelyen tapasztaltak feldolgozása, melynek jellemzően a csoportos gyakorlatkísérő szeminárium ad teret, a szemináriumvezető pedig szupervíziós támogatást nyújt:

„A terepgyakorlat egyéni élmény, a feldolgozás viszont kevésbé egyéni, inkább egy teamként valósul meg, tehát az egyéni élménynek van egy közösségi vagy csoportszintű feldolgozása.” (ELTE TÁTK interjú)

„A terepen szerzett élmények megbeszélése különösen hangsúlyos, ehhez az egyetem minden támogatást megad, meg kell, hogy adjon.” (Playmouh Egyetem interjú)

Oktatási környezet

A kérdezett oktatók mindegyike nyilatkozott a képzések közegéről, az oktatás környezetéről. Kivétel nélkül mindannyian hangsúlyosnak tartják a tanítás és a tanulás szempontjából, hogy milyen helyszínen és tárgyi feltételek között, illetve milyen órátípus keretében zajlik a tanóra. Emellett – bár nem minden kurzus és csoport esetében, de – előnyösnek tartják az egyetem épületén, a hagyományos tantermeken kívül való oktatást is. Ennek illusztrálásaként néhány idézet:

„A helyszínek kötöttek, az épületben, ha lehet, körben ülünk. Előadásoknál a projektor, a technika fontos, az előadókat nem lehet átrendezni, nem alkalmasak mozgásra. Tavasszal fellendül, hogy a parkban tartsunk órát, kérték, hogy kávézóban tartsuk, de ez a csoport összetételétől is függ.” (ELTE TÁTK interjú)

„Ideális lenne a kiscsoportos órát egy közösségi tér szerű intézményben, például egy szociális intézmény egy ilyen részében tartani, ahol külön is vagyunk, de a szakmához kicsit közelebb lehet lenni. (...) Szívesen lennék ott, ahol van egy jó szellemisége a helynek is. Jó idő esetén szívesen lennék kint is.” (ELTE TÁTK interjú)

„A kurzusaim többnyire bent zajlanak, de minden kurzusba beépítetek egy kötelező egésznapos alkalmat, amikor kimegyünk a parkba, ahol többek között kötélpályát használunk. Az egyetemnek nagyon szép külső terei vannak, ahol lehet például vakvezetést vagy egyéb gyakorlatot csinálni. Az egyetem polgárai hozzá vannak szokva, hogy bekötött szemű diákok sétálnak mindenfelé. Annyit használom a külső tereket, amennyit csak lehet, de ez nem mindig egyszerű, mert miután az emberek megérkeznak az egyetemre, nehéz azt mondani nekik, hogy üljenek vissza az autókba és menjünk valami távolabbi helyre, ez problémás lenne.” (Michigan Egyetem interjú)

„A hagyományos szociális munka óráimon is mindig kiviszem a diákjaimat a szabadba kiscsoportos feladatokra, „sétáló beszélgetésekre”¹⁷, stb. A kognitív tájpreferencia elmélet¹⁸ alapján a szabadban levés segít az embereknek fókuszálni és jobban tanulni. (...) A kalandterápia kurzusom résztvevői egyáltalán nem találkoznak tanteremben. Ehelyett turistaösvénynél, sziklafalnál, folyóparton vagy a kötélpályánál találkozunk.” (Texas Állami Egyetem interjú)

„Leginkább bent tanítok, de a beszélgetésünk elindította bennem a gondolatot, hogy ki kellene menni, többet kint lenni, akár módosítani az óramenetet és bevonni a természetet.” (Plymouth Egyetem interjú)

„Nekem borzasztó nagy tapasztalati tanulási élmény volt, amikor a szociális munka történetét Pik Katalin tartotta, és három órát kint tartott a városban. Mentünk azokra a helyszínekre, ahol az első hajléktalanszálló volt, stb. Akkor azt megtanultam, nem kellett utána olvasni egyáltalán.” (ELTE TÁTK interjú)

Reflexió, feldolgozás és előkészítés

Maga a tapasztalat nem elég a tanuláshoz és fejlődéshez, hanem szükség van annak átgondolására, szintetizálására, reflektálására is. Erre az elvre épül a tapasztalati tanulás köre (Kolb, 1984) és a szociális munka terepgyakorlatát leíró ITP hurokmodell (Bogo és Vayda, 2009) elmélete is. Ezt a gondolatot egészítették ki a megkérdezett szakemberek azzal a gondolattal, hogy a szakmai képzés keretében fontos a saját élmény előkészítése szakmai-elméleti alapozással, illetve, ahogyan a fent említett hurokmodellben is megjelenik, az elmélet és a gyakorlat szintetizálásával:

„A saját élményhez fontos, hogy legyen egy felkészítés is, hogy mire számíthatunk, egy önálló munkát hogyan tudunk magunkban előkészíteni.” (ELTE TÁTK interjú)

„Az előadás nem egy népszerű műfaj a szociális munkás-képzésben sem az oktatók, sem a hallgatók részéről, mert pont a saját élmény megszerzése a korlátozott, amikor egy nagyobb csoporttal kell dolgozni, ezért az előadásos órát célszerű saját élményű kutatással párosítani, amit mindenki elvegez és utána közösen meg lehet beszélni. Itt fontos, hogy a saját élmény épüljön valamire, az elméleti tudással, amit megkap az előadás során.” (ELTE TÁTK interjú)

A felvett interjúk során az derült ki, hogy a gyakorlati jellegű, saját élményen alapuló oktatást a kérdezett szakemberek a képzés szerves és elvitathatatlan részének tekintik. Hangsúlyosan megjelent az elmélet és gyakorlat párhuzamos és egymásra reflektáló megjelenésének szükségessége, valamint az oktatás helyszíne iránt támasztott „követelmények”.

¹⁷A módszer angol neve „walk and talk”, vagyis szó szerint fordítva: „séta és beszélgetés”. Ez alatt páros beszélgetést vagy egyéni konzultációt értünk, ami nem hagyományos módon egy szobában ülve zajlik, hanem séta közben, természeti környezetben. Alkalmazható a hagyományos terápiás beszélgetés alternatívájaként is.

¹⁸ „Attention Restoration Theory” (ART) (Kaplan és Kaplan, 1989)

8. Következtetések és alkalmazási lehetőségek

Az outdoor módszerek alkalmazási lehetőségei és formái a magyarországi szociálismunkás-képzésben

A hazai szociális munka alap- és mesterfokú képzéseiben jellemzően nem jelennek meg természetben zajló (outdoor) tapasztalati tanulás alapú képzési elemek sem tanórai keretek között a tanterv részeként, sem egyetemi szervezésű kiegészítő módszertani vagy egyéb képzés keretében. Véleményünk szerint a módszer a tantervbe módszertani kurzus vagy specializáció formájában mindenképpen beépítésre érdemes.

Az outdoor workshopon résztvevő hallgatók egybehangzó véleménye szerint nem csak jó élményben volt részük a programon való részvétel során, de hatékony és a szociális területen alkalmazható módszert ismertek meg. A fókuszcsoportos interjún elhangzott, hogy volt olyan résztvevő, aki saját munkahelyén a célcsoport és a helyszín adottságaihoz adaptálta a workshopon kipróbált játékokat. Más résztvevők is kifejezték szándékukat a gyakorlatok és a módszer „élesben” való kipróbálására, amint alkalmuk nyílik rá terepgyakorlati helyükön vagy munkahelyükön. A kérdőívet kitöltők egyértelmű többsége, 87,4 %-a részt venne természetben zajló (outdoor) tapasztalati tanulásra épülő tréningen. 86,5 százalékuk pedig hallgatótársainak is ajánlaná a részvételt, mert azt a személyes és szakmai fejlődés szempontjából is hasznosnak tartják. Ez az egyértelműen pozitív és előremutató visszajelzés megerősíti, hogy a módszer releváns és hasznos a szociális munkások számára, így érdemes lehet elgondolkodni a képzésbe való integrálásán is.

A „Hogyan kapjon helyet a módszer a képzésben?” kérdésre viszont nem született ennyire egyértelmű válasz. A nemzetközi példák sokfélesége, illetve a válaszadók véleményeinek megoszlása alapján nehéz egy egységes víziót vagy lehetőséget felvázolni. A továbbiakban így a kérdezettek által támogathatónak és/vagy megvalósíthatónak tartott verziók kerülnek felsorolásra, bemutatásra.

1. Szabadon választható módszertani szeminárium

Szabadon választható módszertani szeminárium keretében való megvalósulásra láthatunk példát az Egyesült Államok képzésére való rátekintés során. A kutatás során megkérdezettek, legnagyobb mértékben ennek a fajta kurzusnak a létjogosultságát támogatták mint reálisan megvalósítható elemet, mely nem igényli a jelenlegi képzés különösebb strukturális vagy tantervi átalakítását. A szociális munka szakokon megjelenő, gazdagnak mondható módszertani órák – mint pl. művészetterápia, mediációs technikák, interjútechnika, csoportvezetés stb. – mellett újabb színfolt lehetne a „vadon- és kalandterápia”, „élményterápia” vagy „outdoor tréning” kurzus.

A fókuszcsoportos interjú résztvevői így vélekednek erről:

“Én úgy tudnám egy kicsit elképzelni, mint a szociotábort [mindenki helyesel rá], elmegyünk valahova, az időt arra szánjuk, biztosítva van egy egyetemi keret erre, nehogy a hallgatónak ez plusz kiadás legyen, saját büdzséből. De ahogy már más is mondta, az időt is nézni kell, így eldönteni, hogy tavaszi vagy őszi szemináriumban, mert hogy mind a kettőnek van veszélye, hogy ugye melyikben meghirdetni. Meg ilyen 20-80 százalékos arányban, hogy 20 százalék elmélet és 80 százalék gyakorlat. És nem kettő tömbösített, hanem inkább négy-öt tömbösített. És úgy meghirdetve, hogy nem kötelező óráként, csak, aki jelentkezik rá, az teljes mértékben vállalja, hogy ott lesz.”

“Én működőképesnek találnám a hétvégét is, akár egy komplett hétvégét, így egy-kettőt az év közepén az ember rászán erre. Főleg, ha fakultatív az óra, és meg van előre hirdetve, hogy fixen ez meg ez a hétvége lesz, azzal tökéletesen jól lehet tervezni. Az fontos, hogy az egyetem állja a költségek legalább egy részét, mondjuk utazást, vagy ha úgy van, szállást, nehogy tíz-büszkezer mínuszba jöjjön ki egy hétvége.”

2. Személyiségfejlesztő szeminárium részeként

A szociálismunkás-képzés kötelező eleme a kiscsoportos személyiség- és készségfejlesztés, melyre a tapasztalati tanulás alapú természeti környezetben zajló tréningmódszer is kiváló lehet. A hallgatók így saját élményt szerezhetnek a képzésük elején, és később erre alapozva választhatják a módszer mélyebb megismerését, erre fókuszáló kurzusokat.

3. Választható specializáció¹⁹

Ez az opció már jóval megosztóbb, és jóval több kérdést vet fel, mint például a szabadon választható szeminárium ötlete.

„Én specializációba kevésbé tudom elképzelni azt, hogy módszerekre épüljön egy-egy mesterképzési szak, inkább ilyen ellátási területekre. Inkább ilyen módszertani óráként tudnám elképzelni. Viszont, például ugye vannak ezek a szupervízió, meg ilyen felsőoktatási szakképzés vagy nem tudom, mi a neve, és ilyenként simán el tudnám képzelni ezt, de valahogy az, hogy a szociális munkán belül, mint mesterképzési specializáció, egy módszert nem tudnék így elképzelni.” - nyilatkozta egy interjúalany a fókuszcsoportos beszélgetésen.

¹⁹ A specializáció egy szak szűkebb területéből vagy módszertanáról ad bővített képzést az arra jelentkező hallgatóknak. Az outdoor módszerekkel kapcsolatos választható specializáció ötlete a nemzetközi szociális munka egyetemi oktatásának néhány gyakorlatából származik, például a Texasi Egyetem Szociális Munka tanszékén az 'Adventure Therapy' egy olyan egy éves választható specializáció formájában valósul meg, mely különböző tantárgyakat, elméleti órákat, e-learning-et és sok természetben zajló gyakorlati órát is kínál. Ez utóbbiak részben önismereti jellegűek és csoportos kalandterápiás elemekre épülő foglalkozásokat jelentenek, részben maga az outdoor technikai eszközrendszer alkalmazásához, üzemeltetéséhez kapcsolódó gyakorlatias tudás átadására is fókuszálnak (pl. Expedíció vezetés, kötélpálya építés vagy akár vadonelsősegély ismeretek).

4. Önálló vadon – és kalandterápiás képzés / szakmai továbbképzés

Az önálló képzés ötlete is felmerült az interjúalanyok körében. A fókuszcsoporthoz tartozó interjú során elhangzott a diplomaszerezés utáni *kiegészítő képzések, továbbképzések* igénye, melyek egyetemi szervezése a résztvevők szerint hozzájárulhatna a végzett hallgatók egymás közötti és egyetemi oktatókkal való kapcsolattartásához és egyben szakmai fejlődésükhöz.

„Ahogy kikerülünk az egyetemről, az új ismeretek tanulására való hajlandóság megmarad. Tehát az egyetem szervezhetne ilyesmi programokat, ami ilyen hívogató. Hogy tök jó, hogy elmentél dolgozni, ügyes vagy meg minden, de képezd magad ettől függetlenül. És ha az egyetem csinál ilyen kicsi workshopokat, lehet mondjuk ilyen outdoor képzést is, akkor szerintem az felfrissülés mindenkinek a munkájában. Tehát ha erre lennének biztatva és lenne ilyen lehetőség, amiről dönthetnénk, hogy visszajövök ide és tanulok még egy kicsit.”

Ehhez a gondolatmenethez kapcsolva hatékony ötletnek tűnik – fentebb már említett michigani mintára – a még képzésben lévő hallgatók és a már végzett szakemberek számára szervezett közös képzés, tréning vagy workshop meghirdetése is, a korábban már részletezett lehetséges előnyök miatt. A módszertani képzés mellett felmerült, szintén a fókuszcsoporthoz tartozó beszélgetés keretében a szakmai mellett a személyes fejlődés fontossága is: *„Lehetne külön önismereti jellegű dolog, és akkor mondjuk olyan oktatókkal vagy trénerekkel, akik tudnának papírt is adni és beszámítani önismereti kurzusként, az is egy tök nagy plusz.”*

A gyakorlati tapasztalatok szerint a hazai szociálismunkás-képzés nyitott a különböző új módszerek és irányzatok felé és lehetőségeikhez képest hangsúlyt fektetnek ezek hallgatókkal való megismertetésére is. A tapasztalati tanulás szerves része a szociálismunkás-képzés tananyagának. A vizsgálat eredményeire alapozva kijelenthető, hogy a természet, a külső terek és a még változatosabb módszerek képzésbe való hangsúlyosabb bevonása tovább erősíthetné a képzés gyakorlati jellegét, és még több jól alkalmazható módszert adna a képződő szakemberek kezébe.

Tanterem, kávézó, park, erdő – miért fontos az oktatás helyszíne?

A természeti közeg pozitív hatásai vitathatatlanok. Mégsem lehet – magától értetődően – egy teljes egyetemet kiköltöztetni az erdőbe és ott tartani minden kurzust. Ez talán nem is lenne célravezető. Felmerül azonban a kérdés, hogy hol és milyen környezeti körülmények között valósulhat meg az oktatás a legideálisabban. A kérdésre általánosságban választ adni nem könnyű, mivel a tanórák felépítése, célja és oktatásmódszertani összetétele igen különböző. Nem vehető egy kalap alá a diasorral kísért frontális ismeretátadó előadás és a kislétszámú eszmefuttató, szeminárium vagy speciális módszertani szeminárium. Nem is beszélve az oktatói preferenciákról, időkeretről és a hallgatók lehetőségeiről. Az azonban egyértelműen kiderült a kérdőívre adott válaszokból és az interjúk során, hogy a helyszín, a közeg igen jelentős tényező.

A kérdőívre válaszolók jellemzően hasznosnak tartják, ha az egyetemi tanóra külső helyszínen és nem az egyetem épületében valósul meg. Az állítással a kitöltők 39,5 százaléka teljes mértékben egyetért, 37,5 %-a pedig inkább egyetért. Az oktatókkal készített interjúk során is szinte kivétel nélkül hasznosnak tartják a megkérdezettek a külső helyszínen való órátartást, feltéve persze, hogy a külső helyszín megfelelő és az óra metodikája ezt lehetővé teszi. Több oktató is kiemelte, hogy az előadásoknál a projektor, a technika fontos elem, nem lehet akárhol megtartani az előadásokat. Emellett negatívum, ha a technikailag felszerelt előadásokat nem lehet átrendezni, nem alkalmas a tér mozgásra vagy elkülönülő kiscsoportos munkára.

Az oktatókkal felvett interjúk elemzése során már volt szó az oktatás helyszínének meghatározó voltáról. Az alternatív helyszínen való órátartás nagyban függ a csoportösszetételétől is, valamint a hely adottságaitól, hangsúlyozta az egyik kérdezett oktató. Ő a kiscsoportos órák ideális helyszínéként egy szociális intézmény közösségi terét tartaná,

„ahol külön lehet a csoport nyugodt körülmények közül, de a szakmához kicsit mégis közelebb lehet lenni. Szívesen lennék ott, ahol van egy jó szellemisége a helynek is. Jó idő esetén szívesen lennék kint is.”

„Az előadásokat az egyetemen tartanám, ha az egyetem egy barátságos hely”.

Logikusnak tűnik, hogy egy kellemes és megfelelően berendezett egyetemi közegből kevésbé vágnak el az oktatók és a hallgatók, mint egy rideg és funkcionálisan alkalmatlan térből. Az egyetemen rendelkezésre álló terek fontosságát hangsúlyozza a Plymouth Egyetem oktatója is a vele készült interjúban:

„Az egyetemnek van egy nagyon szép kertje, már több száz éves. Ott tartottam már órákat, nagyon szép élményeim vannak erről. Pozitív visszajelzéseket kaptam a diákoktól is. A kérdésed most emlékeztetett rá, hogy gyakrabban kellene kimennem oda. Hogy sokkal bátrabbnak kell lennem az oktatás során, többet lenni a természetben és kipróbálni új dolgokat.”

„Volt, hogy fákat használtunk egy gyakorlathoz, azok között kellett párokból sétálniuk a hallgatóknak és kérdéseket feltenni egymásnak, utána megbeszéltük nagyobb csoportban a témákat. Általában bent is mozgunk, és jobban szeretek nagy papírokra írni power point prezentáció helyett, mert azt bárhova ki lehet tenni. A diákok pozitívan nyilatkoztak ezekről a módszerekről mindig.”

„Az egyetemen van egy »Fenntartható fejlődés Centrum« szervezet, akiknek nagyon határozott elképzelésük van a terek kihasználásáról, ezért megpróbáljuk optimalisan módosítani a belső oktatási tereket, és emellett a külső terek használatára is biztatjuk az oktatókat.”

A fenti interjúrészletekből is látható, hogy az oktatás helyszíne – a szociálismunkás-képzésben is – meghatározó. A nyugodt, támogató és inspiráló légkör esszenciális a hatékony tanulás szempontjából és erre a hagyományos egyetemi előadótermek nem minden esetben alkalmasak. A fentiek alapján megfontolandó a tanórák egy részének az épületen kívül, lehetőség

szerint természeti környezetben való megtartásának átgondolása, amely elősegítheti az intenzív és koncentrált munkát, a megszokottól való eltéréssel pedig újfajta látásmódok és dinamika megjelenését. Ahogy a plymouth-i oktató fogalmazott:

„Ha legközelebb beszélni akarsz valakivel, menjetek ki a szabadba és sétáljatok. Sétálás közben beszéljetek. Nagyon egyszerű. Nézd meg, mi történik, nézd meg a változásokat! Nem csak a közösen végzett tevékenység, hanem a szabadban való tevékenység miatt megváltozik a köztetek lévő dinamika, megváltoznak a berögzült viselkedésmódok.”

9. Összegzés

A tapasztalati tanulás alapú képzéseknek és azon belül az outdoor módszereknek és a kalandterápiának a szociális munka képzésében való megjelenését és létjogosultságát vizsgáló felmérésünk következtetései több forrásból származnak. Szakértői interjúkra, kérdőíves adatfelvételre, illetve egy pilot projekthez kapcsolódó fókuszcsoportos interjúra alapozzuk eredményeinket.

Az első kérdéskör a tapasztalati tanulás, mint módszertani irányzat a szociálismunkás-képzésben való megjelenésére irányult. Vizsgálatunk empirikus részében ennek a kérdésnek megválaszolására fókuszáltunk az egyetemi hallgatók tapasztalatainak kérdőíves összegyűjtésével és interpretálásával. Ebben a tekintetben elmondható, hogy tapasztalati tanulásra és saját élményre alapuló képzési elemek megjelennek a hazai szociálismunkás-képzésekben, döntő többségükben terepgyakorlat és módszertani szeminárium keretében, illetve a saját élményre építő szociotábor keretében.

Második kérdésünk a hallgatók outdoor módszerekkel kapcsolatos tapasztalatait vizsgálta. Természeti keretek között zajló képzésen csupán a kérdezett hallgatók kis százaléka vett részt egyetemi szervezés keretein belül, és összességében is csak a válaszolók kevesebb, mint fele. Az outdoor módszereket megismerő hallgatók viszont szinte egységes pozitív visszajelzést adtak a módszerrel kapcsolatos tapasztalataikról.

Lehetőség nyílt egy kísérleti csoport, egy outdoor workshop megszervezésére is. A legfontosabb tanulságok összegzéseként megállapíthatjuk, hogy az outdoor workshopon saját élményben részesült hallgatók elmondásuk szerint igen hatékony és a szociális területen jól alkalmazható módszert ismertek meg. Többen jelezték, hogy máris alkalmazzák a tanultakat a gyakorlati munkájuk során. A kérdőíves vizsgálat kiemelkedő eredménye, hogy a kitöltők 87,4 %-a részt venne természetben zajló (outdoor) tapasztalati tanulásra épülő tréningben, és sokan, sokféle javaslattal, ötlettel szolgáltak arra a kérdésre adott válaszaikkal is, hogy hogyan, milyen formában kapjon helyet a képzési rendszerben ennek az új módszernek az oktatása. A vizsgálat különböző

formáinak eredményeire alapozva megállapítást nyert, hogy erőteljes az igény a bemutatott módszertan tanulására, alkalmazhatóságának megismerésére, mind önismereti, mind gyakorlati módszertani eszközrendszer bővítése céljából.

Harmadik vizsgálati kérdésünk a természet, a természeti környezet és outdoor tapasztalati képzési elemek egyetemi képzési keretbe, azon belül is a szociálismunkás-képzésbe való beépíthetőségéről szólt. Ebben a vonatkozásban arra a következtetésre jutottunk, hogy az outdoor módszerek többféle módon is beépíthetők az oktatásba: szabadon választható módszertani szemináriumként, önismereti kurzus részeként vagy specializációként is a hallgatók és későbbi ügyfelek érdekeit szolgálhatja a módszerek megtapasztalása és elsajátítása. Felmerült az önálló szakmai továbbképzés lehetősége is, amely az egyetemet korábban végzett szakemberek számára is elérhetővé teheti a természetben zajló módszerek alkalmazását.

Kutatásunk során egyértelművé vált, hogy a tapasztalati tanulás a képzésben hangsúlyosan jelen van: a terepgyakorlatok és azokat kísérő szemináriumok, illetve a szociotábor a tapasztalaton alapuló tanulás mintapéldái. Ez utóbbi pedig a megváltozott környezeti viszonyok adta kihívásokkal való megküzdésre és a komfortzónából való kilépésre is motiválja a résztvevő hallgatókat, segítve ezzel önismereti és szakmai fejlődésüket.

Összefoglalva a fentieket: közvetett célunkká vált, hogy felhívjuk a szakma (segítő szakmák, illetve konkrétan a szociális munka) figyelmét a felvetett kérdések mentén kirajzolódott igényekre, melyek mind az oktatási intézmények képzéseinek lehetséges fejlesztési irányaira, mind a gyakorló szakemberek érdeklődésének további fórumokon (független tréningek, képzések) való kiszolgálásának igényére rávilágítanak. Ezen túl a jelen vizsgálat korlátait figyelembe véve feltétlenül szükség lenne további témába vágó vizsgálatokra, kutatásokra, melyek erősíthetnék mind a tapasztalati tanulás alapú módszerek magyarországi terjedését és megerősödését, mind a szociális szakma képzésének korszerű fejlődését.

Irodalomjegyzék

- Bandoroff, S. és Newes, S. (2004): *What is Adventure Therapy?* In: *Coming of Age-The Evolving Field of Adventure Therapy*, AEE Publishing, 1-30.
- Bärsch, T. és Kretschmer, K. (2012): *Theorie und Praxis. Erlebnisorientierte Übungen im Ruhrgebiet. e&l – erleben und lernen*, ZIEL-Verlag, Augsburg.
- Bisson, C. (1998): *Sequencing Adventure Activities: A New Perspective*. Paper presented at the Annual Conference of the Association for Experiential Education (26th, Incline Village, NV, November 5-8, 1998)
- Bogo, M. és Vayda, E. (2009): *Az elmélet és gyakorlat integrációja: az ITP burokmodell*. In: (Bányai Emőke szerk.) *Kortárs szociálismunka-elméletek, tereptanítás, szupervízió*. ELTE TÁTK és Hilscher Egyesület, Budapest. 177-203.
- Brown, M. (2008): *Comfort Zone – Model or metaphore?* *Australian Journal of Outdoor Education*, 12. évf. 1. sz. 3-12.
- Budai István (2006): *Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez I.* *Esély*, 2006/6. 62-88.
- Budai István (2007): *Megközelítések a szociális munkás-képzés fejlesztéséhez II.* *Esély*, 2007/1. 84-109.
- Berman, D. S. és Davis-Berman, J. (1994): *Wilderness therapy: Foundations, theory and research*. Dubuque, IA: Kendall/Hunt Publishing.
- Crisp, S. (1998): *International Models of Best Practice in Wilderness and Adventure Therapy*. In Itin, C. M. (Ed.), *Exploring the Boundaries of Adventure Therapy: International Perspectives. Proceedings of the International Adventure Therapy Conference* (1st, Perth, Australia, July 1997). Boulder, CO: Association for Experiential
- Gass, M. A. (1993): *Adventure Therapy: Therapeutic Application of Adventure Programming*. Kendall/Hunt Publishing Company, Dubuque, Iowa.
- Gass, M. A., Gillis, H. L., Russell, K. C. (2012): *Adventure Therapy: Theory, Research, and Practice*. Routledge, New York.
- Gillis, H. L. (1992): *Therapeutic Uses of Adventure-Challenge-Outdoor-Wilderness: Theory and Research*. In Henderson, K. (Ed). *Proceedings of Coalition for Education in the Outdoors Symposium*. State University of New York, Cortland, NY
- Gillis, H. L., és Thomsen, D. (1996): *A Research Update (1992-1995) of Adventure Therapy: Challenge Activities and Ropes Courses, Wilderness Expeditions, & Residential Camping Programs*. In *Proceedings of Coalition for Education in the Outdoors Symposium*. Indiana University, Martinsville, IN.

- Greenaway, R. (1993): *PLAYBACK: A Guide to Viewing Activities*. The Duke of Edinburgh's Award in association with Endeavour Scotland.
- Greenaway, R. és Vaida, B. és Iepure, C. (2015): *Active Reviewing: A Practical Guide for Trainers and Facilitators*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- Juhász József, Szőke István, O. Nagy Gábor és Kovalovszky Miklós (1972. szerk.): természet – in: *Magyar Értelmező Kézisótár*, Akadémia Kiadó, Budapest. 1364. o.
- Kaplan, R., és Kaplan, S. (1989): *The Experience of Nature: A Psychological Perspective*. Cambridge University Press, Cambridge, New York.
- Kaplan, S. és Talbot, J. F. (1983): Psychological Benefits of Wilderness Experience. In: (szerk. Altman, I. és Wohlwill, J. F.) *Behaviour and Environment*, Plenum Press, New York.)
- Kolb, D. A. (1984): *Experiential learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, Prentice Hall.
- Kolb, A. Y. és Kolb, D. A. (2006): *Learning styles and learning spaces: A review of the multidisciplinary application of experiential learning in higher education*. In: (Sims, R és Sims, S. szerk.) *Learning styles and learning: A key to meeting the accountability demands in education*. Hauppauge, NY: Nova Publishers, 45-91.
- Kottlár Gabriella (2006): Bátor Tábor. A terápiás rekreációs program hatásának vizsgálata. Új Pedagógiai Szemle, 56. évf. 10. Sz.
- Kozéki B. és Entwistle, N. J. (1986): Tanulási motivációk és orientációk vizsgálata magyar és skót iskoláskorúak körében. *Pszichológia*, 2. 271–292.
- Luckner, J. L. és Nadler, R. S. (1997): *Processing the experience: Strategies to enhance and generalize learning* (2nd ed.). Dubuque, IA: Kendall Hunt.
- Michl, W. (2015): *Erlebnispädagogik*. Ernst Reinhardt Verlag, München.
- Michl, W. (2017): *Élménypedagógia*. Kétté Alapítvány, Budapest.
- Miettinen, R. (2000): The concept of experiential learning and John Dewey's theory of reflective thought and action. *International Journal of Lifelong Education*, 19. évf. 1. sz., 54-72.
- Miles, J. (1987): Wilderness as Healing Place. *Journal of Experiential Education*, 10. évf. 3. sz. 4-10.
- Mitten, D. (2009): The Healing Power of Nature. *Taproot*, 19. évf. 1. sz. 20-26.
- Muir, J. (2016): *Steep Trails*. CreateSpace Independent Publishing Platform
- Ogden, P., Minton, K., és Pain, C. (2006): *Trauma and the body: a sensorimotor approach to psychotherapy*. New York, W.W. Norton.
- Pik, K. (2001): *A szociális munka története Magyarországon (1817–1990)*. Hilscher Rezső Szociálpolitikai Egyesület. Budapest.

Rákár-Szabó, N. és Kenézlői, E. (2019): A tapasztalati tanulástól a kalandterápiáig. Az 'Adventure Therapy' eredete, kulcsfogalmai és alkalmazásának pszichoterápiás alapja. Serdülő- és gyermek-pszichoterápia folyóirat, XII. Évf. 1. sz. 67-92.

Rákár-Szabó, N. és Szabó, G. (2016): I/1. Modul. Elméleti alapok – történetiség, szemlélet, alkalmazott pszichológiai modellek. I. jegyzet. Tapasztalati / Outdoor Tréner és Tanácsadó Képzés Vadon-Kalandterápiás Specializációval. 2016-2017. I évfolyam. Jegyzet. Kiadatlan Kézirat.

Ringer, M (1994): Leadership Competences for Outdoor Adventure: From Recreation to Therapy. In: *Adventure-Based Interventions with Young People in Trouble and at Risk. Proceedings of a National One - Day. Conference "Adventure-Based Interventions"* (April 22, 1994) and a *Study Weekend "Enabling Troubled Youth"* (Ambleside, England, United Kingdom, April 22-24, 1994). Conference paper. Pp. 29-52

Russell, K. és Farnum, J. (2004): A Concurrent Model of Wilderness Therapy Process. *Journal of Adventure Education and Outdoor Learning*, 4(\), pp. 39-55

Russell, K., és Phillips-Miller, D. (2002): Perspectives on the Wilderness Therapy Process and Its Relation to Outcome. *Child and Youth Care Forum*, 31(6), pp.415- 437.

Scholz, M. (2012): Erlebnispädagogik an Universitäten und Hochschulen. Die Zukunftwerkstatt Erlebnispädagogik. *e&l – erleben und lernen*, ZIEL-Verlag, Augsburg.

Schön, D. A.: (1983): *The reflective practitioner: how professionals think in action*. Basic Books, New York.

Síklaki István (2006): Az online kvalitatív közvélemény- és piackutatás módszertani kérdései. *Jelkép*. 2. 59-73. o.

Szabó Gábor (2006): *Az Outdoor módszer alkalmazásának lehetőségei a tanácsadásban. Kalandterápiás beszámoló*. Szakdolgozat, ELTE PPK, Budapest.

Thoreau, H. D. (2015): *Walden*. Fekete Sas Kiadó, Budapest.

Internetes források

18/2016. (VIII. 5.) EMMI rendelet:

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txreferer=00000001.TXT> (Utoljára letöltve: 2018. 04. 06. 10:45)

2011. évi CCIV. Törvény a nemzeti felsőoktatásról:

<https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1100204.TV> (Utoljára letöltve: 2018. 04. 08. 11:42)

Association for Experiential Education által ajánlott tapasztalati oktatás definíció:

<http://www.aee.org/customer/pages.php?pageid=47> (Utoljára letöltve: 2018. 03. 14. 16:30)

Bárczi Géza és Ország László (vez. szerk. 1959-1962.): Magyar Nyelv Értelmező Szótára:

<http://mek.oszk.hu/adatbazis/magyar-nyelv-ertelmezo-szotara/elolap.php> (Utoljára letöltve: 2018. 04. 05. 20:51)

Kolb tapasztalati tanulás köre: <http://myexperience.gsu.edu/faculty/resources/theory/> (Utoljára letöltve: 2018. 04. 04. 16:25)

KÉTTÉ Magyar Tapasztalati Tanulás Alapítvány „ADAHY” programjáról : <http://tapasztalati-tanulas-alapitvany.hu/empowerment/> (Utoljára letöltve: 2018. 04. 06. 10:33)

Ökopszichológia fogalma: <http://ecopsychology.hu/miazokopszichologia/> (Út)oljára letöltve: 2019. 09. 12. 11:59

Rákár-Szabó, N. és Szabó G. T. (2016): *Historical background of Adventure Therapy in Hungary*. „Reaching for Roots and Finding a Forest” Results from the European partnership project REACHING FURTHER. 40-43. Forrás: http://adventuretherapy.eu/wpcontent/uploads/2017/02/Booklet_Docu_GATE17_150ppi.pdf (Utoljára letöltve: 2018.04.05. 19:52)

Tapasztalati tanulás lineáris folyamatmodellje: <http://tapasztalati-tanulas-kepzes.hu/tapasztalati-tanulas> (Utoljára letöltve: 2018. 03. 28. 13:23)